Digitized by the Internet Archive
in 2007 with funding from
Microsoft Corporation

http://www.archive.org/details/monatsheftejourn18madiuoft

Monatshefte für deutschen Unt

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Herausgegeben vom

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar

zu **MILWAUKEE, WIS.**

Schriftleiter:

Max Griebsch, Seminardirektor.

Leiter der Abteilung für das höhere Schulwesen:

Prof. Dr. E. C. Roedder,

Staatsuniversität Wisconsin.

Achtzehnter Jahrgang.

1917.

Verlag:

National German-American Teachers' Seminary

558 to 568 Broadway, Milwaukee, Wis.

399271
8.1.42

PF
3003
M6
v.18

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund. Protokolle der Vorstandsversammlungen 297

Aufsätze.

Appelmann, Anton. The Essentials of the Direct Method..... 203
Baensch, Emil, A German Boy, the First Martyr for American Liberty 69
Bagster-Collins, E. W., The Standardization of the Vocabulary in Beginners' Books 245
Ballard, Anna Woods, A Visit to to the Musterschule..... 231
Barnstorff, Hermann, Kind und Schule in der deutschen, schönen Literatur unserer Zeit.... 2, 33
Bell, Clair H., Reminiscences of Max Walter 227
Collins, Harry T., Reference Books for Teachers of German..... 10
Cooper, William A., Status of the Direct Method in the Western States, as revealed at the N. E. A. Meeting in Portland..... 243
Evans, M. B., Reminiscences of Max Walter 230
E. K., O diese Textbücher..... 65
Fick, H. H., Erinnerungen an Max Walter 228
Florer, W. W., Luther's Attitude Towards Language Study...139, 161
Florer, W. W., Modern Elements in Luther's Educational Writings 277
—, German Instruction in Cincinnati 170
Graves, Arthur Rollin, Die Grammatik im Anfangsunterricht... 311
Greubel, Otto W., Five Books About Modern Germany.....58, 84
Grummann, Paul H., Cultural Movements in Germanic Mythology 13
Grummann, Paul H., The Teaching of Vocabulary..... 136
Grummann, Paul H., The Question of Method..... 281
G. W., Professor Dr. Wilhelm Rein 319
Handschin, C. H., Gottfried Kellers Tierliebe 71
Hohlfeld, A. R., Die direkte Methode und die oberen Unterrichtsstufen 248
Hülshof, John, Tact versus Talent in the Classroom..... 237
J. E., Wert des Lateinunterrichts 168
J. Sch., Neuphilanthropismus 286, 309
K. B. U., Das Zeugniswunder..... 66
Kenngott, A., Die Technik der Direkten Methode 108
Klenze, Camillo von, und Henrietta Becker von, Die Direkte Methode in den höheren Klassen 253
Koenig, Alfred E., Wider den Artikel, die neuen Unterrichtsmethoden 165
Krause, Karl Albert, Humor and Education 234
Meyer, Frederick, Audiatur et altera pars 43
Meyer, Frederick, Where Authorities Differ—and Fail..... 199
M. G., Max Walters Lebenslauf... 225
M. G., Fremdsprachlicher Unterricht im Lichte der Demokratie 259
Münzinger, Karl F., Where Authorities Differ — und wo sie fehlten (Erwiderung) 285
Prokosch, E., Die Lautschrift im deutschen Unterricht 255
Purin, Chas. M., Foreign Languages in the High School of Wisconsin 98
Schoenemann, Friedrich, Hugo Münsterberg als Erzieher..... 39
Schoeneman, Friedrich, Fortschritte im deutschen Sprach-Unterricht 241
Schönrich, Carl Otto, Vor fünfzig Jahren 316

Weigel, John C., Qualities vs. Quantitative Standards 173, 194
Whitney, Marian P., the American-Born Teacher of Modern Languages 239
Wischkaemper, Richard, Die neuen Sprachunterrichtsmethoden. 129
Zollinger, Max, Zu Theodor Storms hundertstem Geburtstag 301

Berichte.

Griebsch, Max, Jahresbericht über die Tätigkeit des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars 290
Handschin, C., Versammlung der M. L. T. A. of the Central West and South 180
Kind, John L., Versammlung der Wis. Ass'n of M. L. T. 181
Roedder, Edwin C., Jahresversammlung der M. L. A. of A. (Central Division) 50
Whyte, John, Jahresversammlung der M. L. A. of A. (Eastern Division) 49

Korrespondenzen.

Alumnenecke....18, 121, 184, 211, 270 . . . . . 293, 322
Baltimore (Carl Otto Schönrich.. . . . . 210, 264, 321
Buffalo (J. L. Lübben).....16, 264
Californien (V. Buehner) 264
Chicago (Emes).....52, 119, 144, 266
Cincinnati (E. K.)..... ...53, 75, 120, 145, 183, 266, 292, 321
Dayton, Ohio (Ottilie Pagenstecher) 322
Evansville (H. A. Meyer)..... .....54, 75, 210, 267
Los Angeles (V. Buehner)..... 17
Milwaukee (J. Dankers)..... .....18, 55, 76, 146, 268, 293
New York (P. Radenhausen)...18, 76
Pittsburgh (H. M. Ferren)..... 269
Saginaw, Mich. (J. H. Ibershoff). 270

Umschau.

Amerika.

„American Schoolmaster" über den deutschen Sprachunterricht 274
„American Schoolmaster," World War and the Status of Women 297
„American Schoolmaster" über das deutsche Schulwesen.... 325
Anglaize Co., Tätigkeit J. H. Henkes 296
Baltimore, Deutscher Unterricht 213
Bethel College, neue Zeitschrift 296
Bulletin des Wis. Verbandes der fremdsprachlichen Lehrer ... 324
Chicago, Entlassung von 68 Lehrerinnen 148
Chicago, Bild des Kaisers..... 213
Chicago, Abschaffung des deutschen Unterrichts 295
Cincinnati, Angriffe gegen den deutschen Unterricht 186
Cleveland, Einschränkung des deutschen Unterrichts 77
Cleveland, deutscher Unterricht 213
Cleveland, Vortrag Carl A. Krauses 296
Columbus, O., Vorstellung des deutschen Vereins 123
Deutschamerikanische Monatsschrift 20
Desk Copies, nicht mehr frei... 77
Evansville, Schülerzeitung der High School 186
Evansville, Tätigkeit des deutschen Vereins 186
Evansville, Henkes Rücktritt.. 213
Francke, Kuno, Entlassungsgesuch 149
Fremdsprachlicher Unterricht in der Elementarschule..... 323
Harvard, Franckes Entlassungsgesuch 149
Harvard, Walter Silz, über „International Education" 324
Illinois, 60. Geburtstag Prof. Goebels 185
Illiteraten in den Ver. St. 77
Indianapolis, Jahresversammlung der M. L. A. of A..... 149
Indianapolis, Feinde des deutschen Unterrichts 137
Indianapolis, Angriff auf deutsche Lehrer 296
Indiana, Rücktritt des Präsidenten vom Earlham College. 187
Junior High School..... 20
Kalifornien, Bibliographie Schillings für den Deutschunterricht 322
Kongressabgeordneten Owen's Weisheit 150
Kriegslage 21
Learned, Marion D., †..... 212
Lehrergehälter in den Ver. St... 20
Lehrerseminar, Auszeichnung frühere Schüler 121
Beschluss des deutschen Verbandes von Südkalifornien. 55
Besuch des Lehrausschusses. 121
Eiselmeier nach Cleveland... 77
Entlassung der Abiturienten. 184
Generalversammlung der deutschen Gesellschaft.... 185
Geschenk an die Bibliothek.. 147
Jahrbuch der Seminaristen.. 77
Jahresstipendium der deutschen Gesellschaft 185

Kissling, Dr. Chas. L. †..... 55
Preissprechen 147
Prospekt des Sommerkurses. 148
Rieders Doktordissertation... 77
Schriftliche Prüfung 185
Schlussfeier 212
Sommerschule 212
Veränderungen im Lehrkörper 212
Vortrag Krugs über „den deutschen Shakespeare"... 147
Lincoln, Neb., Unterricht in fremden Sprachen 121
Library of Congress, Bücheranschaffungen 56
Louisiana, Bericht des Schulkomitees 122
Madison, Rücktritt Prof. Feises 296
Männliche und weibliche Lehrkräfte in den Ver. St. 20
Militärübungen in der Schule bekämpft . . . .
Middleboro College, Versammlung der M. L. A. (Neu-England Gruppe) 150
Milwaukee, Abschaffung des deutschen Unterrichts 295
Milwaukee, Empfehlung der Prinzipale zur Abschaffung des deutschen Unterrichts ... 148
Milwaukee, fremdsprachlicher Unterricht 213
Milwaukee, Otto Soubron †.... 185
Milwaukee, Schauermanns „Western Critic" 148
Milwaukee, Schuldirektorenwahl 122
Miwaukee, verblüffende Nachricht 150
Milwaukee, Versammlung der neusprachlichen Abteilung der Wis. Teachers' Ass'n.... 294
M. L. A. of A., Jahresversammlung 149, 324
Montana, Dame als Schulleiterin 150
Nationalbund, Sammlung des Hilfsausschusses 56
Nationalbund und die Deutschlutheraner 56
Nationalbund, Seibel Vorsitzer des Verteidigungsausschusses 56
Nationalbund, Rücktritt Dr. Hexamers 295
N. E. A., Jahresversammlung in Portland 187, 213
N. E. A., nächste Jahresversammlung 324
Nebraska, Widerruf des Mockett-Gesetzes 148
Neue Forderung an College Studenten 213
New York, Aufführung des „Dreimäderlhaus" 324
New York, Ausgaben für Schulzwecke 271
New York, Hülshofs Bericht... 78
New York, Krause nach Kalifornien 78
New York, pazifistische Bemühungen 149
New York, Probeschule an der Columbia-Universität 122
New York, Prof. H. W. Pumkett über den deutschen Unterricht 294
New York, Rücktritt Prof. Beards 324
New York, Training School for Teachers 149
New York, Widerstand gegen das Gary-System.....296, 323
Omaha, Sieg der Feinde des deutschen Unterrichts 186
Philadelphia, Frische Luft im Schulzimmer 296
Philadelphia, Mühlenberg Denkmal 295
Pittsburgh, Gehaltszulage für Lehrer 77
Portland, N. E. A.- Versammlung 187
Schulbesuch in den Ver. St. ... 20
St. Louis, Deutsch bleibt..... 213
St. Louis, Sup't Blewett †..... 77
Study of German during the War 214
Tarrytown, Ausstellung Prof. Keidels 296
Texas, Herrmannssöhne unterstützen deutschen Unterricht 271
Toledo, Entlassungsgesuch Prof. Scott Nearings 149
Vermont, Fall Appelmann.....
.....78, 149, 188, 212, 324
Vermont, Versammlung der M. L. A. (Neu-England Gruppe) 150
Vos, B. J., Präsident der M. L. A. 212
Washington, Kinderarbeit in den kriegführenden Ländern. 325
Wiles, über Junior High Schools 20
Weisse, Felix, Place amongst 18th Century Educators..... 21
Wisconsin, Beschluss der Staatsnormalschulbehörde . . 214
Wisconsin, Bulletin of the Wis. Ass'n of M. F. L. T.....185, 324
Wisconsin, dramatische Sektion der deutschen Gesellschaft... 185
Wisconsin, Freistellen an der deutschen Abteilung 186
Wisconsin, für den deutschen Unterricht 148

Wisconsin, Staatslehrerkonvention, Abteilung für fremde Sprachen 271
Zurückziehung von Machs Zusammenstellung 57
Zustand der ländlichen Volksschulen 56

Belgien.

Ärztliche Untersuchung der Schulkinder 297
Vlämische Abteilung im Lehrerseminar 58

Dänemark.

Anstellung von Lehrerinnen.... 22

Deutschland.

Avenarius, Ferdinand, 60. Geburtstag 57
Baden, gemischte Schulen..... 124
Baden, Volksschule und höhere Lehranstalten 296
Bayern, Lehrerwaisenstiftung.. 21
Bayerische Lehrerzeitung, Jubiläum 79
Begabten-Schule 272
Berlin, Ausschliessung amerikanischer Studenten 150
Berlin, Kinder aufs Land..... 189
Berlin, pädagogische Osterwoche 123
Berlin, Untersuchungen über Auslese der Tüchtigen..... 325
Berufliche Ausbildung der Frau 272
Bücher über den Krieg..... 79
Deutschlands Erneuerung, Zeitschrift 273
Darmstadt, Aufnahme von Frauen 325
Deutscher Gymnasial - Verein, Jahresversammlung 78
Einfluss des Krieges auf die Schule 58, 150
Einfluss der Kriegskost auf die Jugend 273
Einheitsschule 21, 214
Ernährung der Jugend..... 188
Ersatz gefallener Lehrer durch Lehrerinnen 57
Fremdsprachlicher Unterricht während des Krieges..... 58
Helen Keller-Stiftung 188
Klee, Prof. Dr. Gotthold †..... 124
Kühnemanns Abreise 188
Leipzig, Förderung der häuslichen Erziehung 124
Leipzig, Nachfolger Professor Wundts 272
Lehrer gefallen 21
Marburg, Emil von Behring †.. 189
München, neue Zeitschrift..... 273
Preussen, Körperkonstitution der Stadt- und Landkinder... 123
Preussen, Konferenz von Schulmännern 189
Preussen, Vorbildung der Sextaner 189
Schriftlesbarkeit 297
Schule und Krieg..... 21
Schulpflegerin 272
Stuttgart, Abnahme des Körpergewichts bei Schulkindern 189
Universitäts-Besuch 123
Walter, Kurt †..... 19
Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jubiläum 123

England.

Chauvinismus im Kriege..... 124
Deutsche Studenten u. Rhodes-Stiftung 213
Dunkelster Fleck in der Kriegsgeschichte 124
Edinburgh, Bachelor of Education 80
Education in England..... 80
Einfluss des Krieges auf die Schulen 22
Gefangene deutsche Lehrer in Schottland 274
Geistliche für weltlichen Unterricht 189
Lehrerbesoldung 157
Lehrertag 125
Rückgang des Seminarbesuches 80
Schulfragen der Gegenwart.... 298
Schulreform 274
Umwälzung des Volksschulsystems 189
Vergehen Jugendlicher 122

Frankreich.

Abendkurse 79
Ausstellung der Unterrichtsliga 122
Cambon über deutschen Unterricht 151
Forbildungsschulpflicht 214
Lehrer mobilisiert 80
Ministerwechsel 325
Pinloche über den deutschen Unterricht 79
Rolland, Romain, Nobelpreis... 22

Italien.

Teuerungszulage an Lehrer.... 214
Volksschul-Gesetzentwurf 274

Japan.

Deutsche Schule in Yokohama. 215

Österreich-Ungarn.

Leiden der Lehrerschaft..... 325
Rosegger-Stiftung 189
Unterrichts - Verordnung von 1917 273
Wien, Schulhäuser vom Militär belegt 325

Polen.

Krakau, polnisches pädagogisches Institut 79
Warschau, Dr. Ludwig Zamenhof † 189
Warschau, Kongress polnischer Mittelschullehrer 79
Warschau, schulpflichtige Kinder 189

Schweden.

Geschenk des Seminarvorstehers Lindequist 124

Schweiz.

Basel, Regelung kinematographischer Vorstellungen 79
Bern, getrennter Unterricht für Knaben und Mädchen.....273
Bern, Lektorat über Kriegsgeschichte 189
St. Gallen, Schultornister für Schülerinnen 58

Spanien.

Hebung des Volksschulwesens. 22

Vermischtes.

Der kleine Tannenbaum — Weihnachtsmärchen 327
Einführung der Lesekästen..... 83
Freier Aufsatz 57
Lass den Schüler arbeiten..... 23
Pauly, Aphorismen 125
Pestalozzi, Vaterland 151
Public School Curriculum—1920.. 83
Schüleraufsatz 217
Why Teach and Study German in Public Schools 224

Gedichte.

Baum, Curt, der Mutter Hände... 80
Christen, Ada, Christbaum..... 326
Doernenburg, Emily, Amerika... 151
Doernenburg, Emily, An die Nacht 325
Doernenburg, Emily, Nocturno... 215
Doernenburg, Emily, Prüfungs-Gedanken 82
Francke, Kuno, Deutsches Volk.. 1
Francke, Kuno, Drei geistliche Lieder 262
Jaffé, Betty, Translation von „Drüben am Wiesenrand"..... 81
Jahn, Ernst, Weihnachten im Gebirge 327
Ohorn, Anton, Christnacht..... 326
Palmer, A. H., das deutsche Lied. 23
Richrath, Agathe W., Ich will dich nicht verlieren..... 152
Richrath, Agathe W., Wandervögel 81
Wechsler, Emily, Weihnachtsglaube 327
Zuckermann, Dr. Huga, Drüben am Wiesenrand 81

Bücherbesprechungen.

Bernhard, Dr. Wilhelm — Storm, Immensee (A. Kenngott)..... 330
Burkhard, Oscar—German Poems for Memorizing (Edwin C. Roedder) 221
Clary, Willard — Hillern, Höher als die Kirche (A. Kenngott).. 330
Doernenburg, Emil—Sturm und Stille (C. H. Handschin)..... 26
Fick, H. H.—Hier und Dort (Aleph) 28
Fife, Robert Herndon Jr. — The German Empire between Two Wars (Otto W. Greubel)..... 60
Hervey, Addison—Schiller, Kabale und Liebe (Edwin C. Roedder) 219
Kenngott, A.,—Meyer, Jürg Jenatch (Edwin C. Roedder)..... 219
Kind, John L.—Grillparzer, des Meeres und der Liebe Wellen (Heinrich Keidel) 91
Kirk, John R. und Heyd, J. W.—Bulletins for Teachers of German 56
Lewis, Orlando F. — Gerstäcker, Germelshausen (A. Kenngott). 330
Lienhard, Friedrich — das klassische Weimar (Friedrich Bruns) 93
Menger, Fred. James — Blüthgen, das Peterle von Nürnberg (Edwin C. Roedder) 155
Modern Germany in Relation to the Great War (Otto W. Greubel) 84
Müller, Dr. Hans—Alte deutsche Volkslieder (Carl A. Krause).. 25
Münsterberg, Margarete—A Harvest of German Verse (F. Schoenemann) 24
Oliver, Edward—Suggestions and References for Modern Language Teachers (M. G.)..... 219
Priest, George Madison—Germany since 1740 (Otto W. Greubel).. 58
Riemer, G. L. C. Freytag, Doktor Luther (Edwin C. Roedder)... 27
Schlenker, Carl — Bulletin for Teachers of German (M. G.)... 219
Schevill, Ferdinand—The Making of Modern Germany (Otto W. Greubel) 60
Schmitt, Bernadotte Everly—England and Germany 1740-1914 (Otto W. Greubel) 87
Schmidhofer, Martin—Lese-Übungen für Kinder (M. G.)..... 29

Thompson, Garrett W. — Riehl, Burg Neideck (Edwin C. Roedder) 221
Toy, Walter Dallam—Freytag, die Journalisten (Edwin C. Roedder) 220
Zucker, A E.—Dissertation über Robert Reitzel (Rudolf Rieder) 217

Eingesandte Bücher.

Allen, Philip Schuyler, An den Ufern des Rheins. 63
Bernhardt, Dr. Wilhelm, Immensee (Storm) 29
Burkhard, Oscar, German Poems for Memorizing 63
Clary, S. Willard, Höher als die Kirche (Hillern) 29
Crandon, Laura B., Ein Anfangsbuch 332
Cronan, Rudolf, German Achievements in America. 157
Fick, Alma S., Immensee (Storm) 299
Gohdes, W. H. and Buschek, H. A., Sprach- und Lesebuch. 299
Gould, Chester Nathan, Handy German Grammar 30
Guerber, H. A., Märchen und Erzählungen 29
Haertel, M. H. Elements of German Grammar Review. 63
Heller, Otto, In St. Jürgen (Storm) 157
Heller, Otto, Minna von Barnhelm (Übersetzung) 190
Huebsch, Rudolph W. and Smith, R. F., Progressive Lessons in German 157
Kenngott, A. M., Höher als die Kirche (Hillern) 299
Kind, John L., Sappho (Grillparzer) 30
Klaeber, Fr., Deutsche Worte. . . . 157
Lewis, Orlando F., Germeshausen Gerstäcker) 29
Louth, Lawrence A., der, L'Arrabbiata 157
Lieder, W. C. Hermann und Dorothea (Goethe) 190
Menger, F. J., Das Peterle von Nürnberg (Blüthgen) 30
Müller, Margarete, Elsbeth 190
Müller, Margarete, Glück Auf. . . . 190
Pitcher, Stephen L., Höher als die Kirche (Hillern) 298
Polak, Fr.—Frick, Dr. C.—Unruh, F., Aus deutscher Dichtung. . . . 30
Prokosch, E., Deutscher Lehrgang 30
Prokosch, E., First German Lesson in Phonetic Spelling. 30
Prokosch, E., The Sounds and History of the German Language 63
Reventlow, Ernst zu, The Vampire of the Continent. 30
Roehm, Alfred I., Practical Beginning German 29
Roessler, Irvin W., A First German Reader 299
Scherer, Peter, Deutsches Lesebuch mit Sprech- und Sprachübungen 63
Schmidt, L. M., und Glokke, E., Das erste Jahr Deutsch. 332
Schuler-Schullerus, Anna, Heimweh 30
Singer, Michael, Jahrbuch der Deutschen 157
Spiers, J. H. B., Notebook of Modern Languages 63
Thompson, Garrett W., Burg Neideck (Riehl) 30
Toy, Walter Dallam, die Journalisten (Freytag) 63
Vos, B. J., Alternative Exercises to Vos's Essentials of German. 299
Weigel, John C., das Edle Blut (Wildenbruch) 298
Whitney, Marian P., A Brief Course in German. 157

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **Januar 1917.** **Heft 1.**

Deutsches Volk.

Neujahr 1917.

O du Volk, sturmzerzaust,
O du Volk, wutumbraust —
Je mehr sie dich hassen, verleumden, bespeien,
Je mehr sie dir fluchen und dich maledeien,
Nur um so stolzer strahlt mir dein Ruhm,
Nur um so reiner dein Heiligtum!
Deutsches Volk!

O du Volk eisernen Klangs,
O du Volk freudigen Sangs —
Wie du jauchzend kämpfest und jauchzend leidest!
Wie du jauchzend dich an Hingabe weidest!
Wie du jauchzend zerschleuderst den Ansturm der Welt,
Ganz auf die innere Kraft nur gestellt!
Deutsches Volk!

O du Volk, schicksalsgestählt,
O du Volk, gnadenerwählt —
Neue Menschheit hast du begründet,
Neuen Glauben hast du entzündet,
Mitten aus Schrecken und Donner der Schlacht
Hast du den Heiland der Zukunft gebracht!
Deutsches Volk!

Kuno Francke.

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Protokoll der Vorstandssitzung des Lehrerbundes, abgehalten am 9. Dezember 1916 in Milwaukee, Wis.

Der erste Vorsitzende eröffnete die Sitzung mit einem kurzen Hinweis auf die zu erledigenden Angelegenheiten. Dann wurde die Wahl des Ortes für den nächsten Lehrertag besprochen, doch konnte bezüglich dieser Angelegenheit noch keine Entscheidung getroffen werden.

Im Einklang mit einem auf der letzten Tagung des Bundes gefassten Beschluss wurde der Schatzmeister beauftragt, an den deutschländischen Lehrerverein 1500 Mark und an den österreichischen Lehrerverein 1500 Kronen für Kriegshilfzwecke zu senden.

Prof. Stern berichtete, dass er für den Ostpreussenfonds des Lehrerbundes $60.00 erhalten habe. Dieser Betrag soll mit den vom Bunde bewilligten $100.00 an die Kasse der „Ostpreussenhilfe" abgeführt werden. Der zweite Vorsitzende machte die Mitteilung, dass von dem Chicagoer deutschen Lehrerverein bereits ca. $100.00 für den gleichen Zweck gesammelt wurden.

Der Schatzmeister wurde beauftragt, an die Bundesmitglieder ein Rundschreiben zu richten, worin dieselben ersucht werden sollen, zwecks Vermeidung einer Unterbrechung in der Zustellung der „Monatshefte" den Jahrebeitrag ($2.50) für 1917 bis spätestens anfangs Februar 1917 an den Schatzmeister B. C. Straube, per Adresse des Lehrerseminars, 558–568 Broadway, Milwaukee, Wis., zu senden.

Ferner wurde beschlossen, eine Sonderauflage der September-, Oktober- und Novembernummer der Monatshefte, worin Protokoll und Vorträge des Lehrertages enthalten sind, drucken zu lassen und an diejenigen Bundesmitglieder zu senden, die nicht bereits Bezieher der Monatshefte sind.

Hierauf wurde die Sitzung geschlossen.

Theodor Charly, Schriftführer.

Kind und Schule in der deutschen, schönen Literatur unserer Zeit.

Von **Hermann Barnstorff,** Cincinnati, O.

„Das Jahrhundert des Kindes" nennt Ellen Key ein Buch ihrer Studien moderner Anschauungen. Gibt es einen schöneren, klangvolleren Namen von allen Bezeichnungen, die auf unsere Zeit geprägt wurden, als diesen Ausdruck der grossen Skandinavierin? Wir haben andere Benen-

nungen des zwanzigsten Jahrhunderts gehört. Man redete von Technik. Erfindung, Entdeckung, Wissenschaft, Physik und Chemie; aber keine traf das Ziel so scharf, wie die pflichtvolle Ermahnung, dass wir nur unseren Kindern leben. Alles, was die Zeit hervorbringt auf den ebengenannten, grossen Gebieten, zerfällt in ein Nichts, ein nutzloses Versuchen, wenn es nicht gelingt, die Gedanken, die uns den Ansporn zum Leben geben, auf unsere Nachkommen zu vererben.

Seit fünfzig Jahren stehen wir unter dem Banne des Darwinismus. Was er erreichte, ist an vielen Orten mit Hohn und Spott überschüttet worden. Die sich auf dem Darwinismus stützende, materialistische Weltauffassung erfüllte ihr Versprechen nur zum Teil. Wenn auch die Resultate kaum den Hoffnungen entsprachen, so kam man doch zu Ergebnissen. Man gelangte nämlich auf neue Bahnen und gewann neue Richtlinien für Kunst und Wissenschaft, Philosophie und Lebenszweck. Man erhielt ein schärferes Auge für die Aussen- und die Innenwelt. Dies scharfe Sehen und tiefere Erkennen zeigte sich anfangs in einem recht pessimistischen Denken, da die Fehler der menschlichen Gesellschaft zu klar ins Licht traten. Aber der Glaube an die Entwicklung, dem grossen Grundgesetz des Darwinismus, führte bald zu einem gesunderen Optimismus und wird hoffentlich stets diesen Weg beibehalten.

Der scheinbare Sieg der Naturwissenschaft über die metaphysische Spekulation in der Philosophie bedingte den gewaltigen Aufbau der Psychologie. Chemie, Biologie und Physiologie gaben der Philosophie willig und gerne, was sie erreicht hatten. Die Mechanik lieferte vollendete Apparate. Und der Psychologe ging zu Werke. Was er geschafft, hat wohl in keinem Fach grösseren Nutzen und weitere Anwendung gefunden als in der Pädagogik.

Nie vielleicht hat man solch ein allgemeines Interesse an der Schule und Erziehung gesehen als wie in den letzten zwanzig Jahren. Das Studium des Kindes wurde ein Kriegsruf. Jeder befasste sich mit den Grundlagen des kindlichen Denkvermögens. Jeder versuchte die Probleme des Kindes zu verstehen.

So kam es, dass sich auch in der modernen, schönen Literatur weit mehr Interesse für die neuemporgekommenen Probleme zeigte, als es in früherer Zeit der Fall gewesen. Das Kind, die Schule und der Lehrer wurden der Gegenstand ernster und lustiger Beschreibung. Eine nie geahnte Regsamkeit entfalteten die Verfasser für diese Stoffe. Eine Flut von Kindheitsromanen überschwemmte das Land.

Die Schriften, die sich mit Kind und Schule befassen, lassen sich in vier besonders hervortretende Gruppen scheiden. Da ist zuerst das Studium des Kindes, das darauf ausgeht, die Seelen der Kleinen darzulegen. Dann folgt die Abteilung, die sich mit der objektiven Beschreibung des Schullebens beschäftigt. Nach dieser kommen die Werke, die

einen Kampf, einen Protest gegen die Schulen führen. Am Ende steht die Gruppe, die den alten und modernen Lehrer charakterisiert und kritisiert.

I.

Es wird immer behauptet, dass Deutschland arm an guten Kindergeschichten sei, und dass die englische Literatur die deutsche auf diesem Gebiete übertreffe. Das findet seinen Grund in der Vorherrschaft der erzählenden Prosa in England während des verflossenen Jahrhunderts und in der sozialen Stellung des Kindes in Grossbritannien. Den Engländern war das Kind bei dem ungeregelten Schulsystem, das beinahe bis in das letzte Viertel des 19. Jahrhunderts herrschte, ein weit grösseres Problem als den Deutschen. Dazu kamen noch die unzureichenden Gesetze über Kinderarbeit, die Dickens und Mrs. Browning zu flammenden Zornausbrüchen hinrissen. Auch spielte die eigentümliche Auffassung von dem Erbrechte des Erstgeborenen eine Rolle, an die sich immer für die jüngeren Geschwister eine bewusste Tragik knüpfen musste.

Aber seit dem Aufschwung der Literatur in den achtziger Jahren gelang es den deutschen Schriftstellern, Werke hervorzubringen, die sich ihren englischen Vorgängern würdig anreihen, ja, sie sogar noch an Innerlichkeit übertreffen. Die gezuckerten Geschichten einer naiven Sentimentalität machten tiefen Gemütsforschungen Platz.

Der erste, der seine Blicke in das Kinderland zurückschweifen liess, war Ernst v. Wildenbruch. Mitten in seiner Ruhmeslaufbahn entstanden die *„Kindertränen"* (1883). Der Dichter, der nach den höchsten Zielen der Tragödie rang, ruhte und träumte von seiner eigenen Jugend. Est ist sehr viel Selbsterlebtes in Wildenbruchs Erzählungen. Fast sind sie Beichten einer kindlich unglücklichen, kinderlosen Natur, die aber doch die Seelen der Kleinen bis aufs tiefste erkennt. In kluger Weise berichtet der Verfasser nicht direkt, sondern legt die Geschichte fast immer einem vertrauenswürdigen Erzähler in den Mund. So lauschen wir dem alten Rektor Bauer in der Novelle *„Der Letzte"*, der da sagt: „Kinder sind wie die Blumen, sie kommen nicht zu uns herauf, wir müssen uns zu ihnen niederbeugen, wenn wir sie erkennen wollen." Und das konnte der schwarze Hauptmann nicht. Wohl liebte er seine vier mutterlosen Söhne, besonders den glänzend begabten Ältesten; aber er war äusserlich zu verschlossen. „Er kann es nicht von sich geben", bemerkte sein Bursche. Da will es das Schicksal, dass drei Knaben sterben. Und nur der zweite Sohn bleibt am Leben. „Männchen", so nannte ihn die Stadt, ist körperlich schwach und geistig langsam. Er sehnt sich nach der Liebe des Vaters. Er will ihm gefallen. Aber er kann seinen älteren Bruder nicht ersetzen. Als er das Ziel in der Schule nicht erreicht, findet man ihn in den Wellen des hochflutenden Flusses.

War es ein Unglück oder freier Wille? Die Antwort bleibt der Dichter schuldig. Ebenso unentschieden endet *„Das Orakel"* (1895). Auf dem Pädagogium zu Halle studiert „Mops", ein kleiner schwacher Schüler. An einem kalten Wintertage sehen ihn seine Kameraden, wie er auf dem Schwebebaum von einem Ende zum anderen zu balanzieren versucht. Er erreicht es aber nicht; denn die anderen Buben reissen ihn herunter. Da bricht er in einen heftigen Weinkrampf aus, und nun hören wir, dass seine Mutter schwer erkrankt ist. Um zu erfahren, ob sie genesen wird, macht er sich ein Orakel und glaubt, wenn er auf dem Schwebebaum entlang gehen könnte, würde sie wieder besser. Durch seine Freunde wird das Orakel ungünstig entschieden. Kurz darauf ruft ihn ein Eilbrief nach Hause. Eine Erinnerung an die Kadettenzeit ist *„Das edle Blut"* (1892), das hohe Lied von der Geschwisterliebe. Zwei Brüder — der eine gross und rauh und tückisch, der andere klein und zart und offen — stehen sich gegenüber. Da kommt es heraus, dass der grosse Knabe gestohlen hat. Jetzt erwacht in dem jüngeren nicht der Hass, der Vergeltung sucht, sondern die Liebe, die den Bruder retten will. Er wendet Scham und Verfolgung von ihm ab; ja, schliesslich kämpft er mit den kleinen Fäusten gegen diejenigen, die seines Bruders Verderben wünschen und kämpft sich in den Tod. In *„Neid"* (1899) handelt es sich wieder um zwei Brüder, von denen ein ergrauter Regierungsrat erzählt. Der ältere glaubt, dass sein jüngerer Bruder ihm vorgezogen wird, und lässt in seiner Seele die Wurzel alles Übels, den Neid, aufkommen. Der Kleine aber fühlt unbewusst den Wechsel, der im Herzen des anderen vorgeht, und fürchtet sich. Dieser Druck auf der Seele beschleunigt äussere Lebensumstände zu einem jähen Ende des zarten Knaben. In der Erzählung *„Vicemama"* (1901) nimmt Wildenbruch den Kindern den psychologischen Schwerpunkt und legt ihn in das Herz der Mutter, doch bietet er genug Züge von einer tiefen, durchdringenden Kenntnis der Kinderseele. Desgleichen zeigt die Skizze *„Archambauld"* (1903) ein sonniges Stück Kinderland, aus dem aber doch ein herber Unterton klingt.

Während Wildenbruch das Gebiet des Normalen selten überschreitet, die Darstellung natürlicher Charaktere bevorzugt und nie in das Dekadent-visionäre hinübergreift, zeigt Friedrich Huch ein weit grösseres Interesse für anormale Kinder. Wildenbruch gibt meistens Gegensätze von starken und schwachen Knaben. Huch schildert nur zarte Träumer, die im Kampf mit ihrer Umgebung stehen, und folgt der modernen, pädagogischen Tendenz, die auch zur Zeit dem Minderbegabten die grösste Aufmerksamkeit schenkt, während man die über alle Massen Entwickelten vergisst. In der Welt, in der *„Peter Michel"* (1901) lebt, weht ein sanft tönender Wind und klingt ein fernes, schluchzendes Rauschen. Es ist die Lebensgeschichte eines angstbeklommenen, schüch-

ternen Dorfknaben. Seine Begabung reicht soeben aus. Er scheint vom grüblerischen Vater erblich belastet, hat aber von der harten, herzlosen Mutter soviel Kraft, die ihn schliesslich durch alle Strudel treibt. Er geht durch die Schule, die Universität und landet im Philistertum als Gymnasiallehrer. Zu einer Klärung seiner Gedanken kommt es nicht. Ein Durchschauen des eigenen Ich bleibt ihm versagt. Peter Michel bezwingt jedoch noch das Leben nach seiner Weise; aber in *„Mao"* (1907) geht ein Träumer an der Sehnsucht nach einer fremden Welt zu Grunde. Von einem früh reifen Knaben redet der Dichter, aus einem alten aristokratischen Geschlecht. Der spinnt sich mit seinen kindlichen Phantasien in dem alten Hause der Eltern ein, das viele grosse, verlassene, unbewohnte Räume hat. In seinem Schlafzimmer hängt ein Bild, alt und verblichen. Er nennt es Mao und verehrt es wie ein Heiligtum. Man sucht ihn aus seiner Idealwelt zu reissen. Das Bild wird ihm genommen, das Haus verkauft und abgebrochen. Ihn aber, den Unverstandenen, zieht es in den Tod, wo man die Gegenwart vergisst, die Wirklichkeit, die er mit aller Faser hasst, verlacht.

Wildenbruch und Huch schildern Knabencharaktere. Die Seelen der Mädchen hat Lou Andreas-Salome am tiefsten erfasst. Ihre Gestalten sind keine Kinder mehr. Sie bewegen sich in einer Welt, die zwischen dem Reich des Kindes und des Erwachsenen liegt. In ihnen zittert schon ein geschlechtliches Bewusstsein. So zeichnet die Verfasserin in fünf Erzählungen in ihrem *„Zwischenland"* (1902) noch nicht das Vollerwachen, sondern nur das Dämmern menschlicher Triebe. Reifer sind dagegen die beiden Mädchen in *„Ma"* (1901). Die Mutter Marianne hat ihre Töchter aufgezogen nach ihren Grundsätzen. Nun muss sie erleben, dass sie sich von ihr abwenden; denn in den Kindern regt sich der Geist der neuen Zeit. Die Tragik, die stets zwischen Eltern und Kindern eintritt, malt die Verfasserin in feinen, gedämpften Tönen.

Dasselbe Problem des Fremdwerdens eines Kindes zu seinen Pflegern führt Clara Viebig in *„Einer Mutter Sohn"* (1906) aus. Dem wohlhabenden Berliner Kaufmann Paul Schlieben und seiner Frau Käte sind Leibeserben versagt geblieben. Sie nehmen auf einer Reise im Westen Deutschlands einen Knaben aus dem Venn an. Von seinen Eltern erbt dieser eine gewisse Wildheit; denn sein Vater wurde als Wilderer erschossen, und seine Mutter zeigt heisses Wallonenblut. Wolfgang, so hat man ihn genannt, ist ein regelrechtes Rauhbein. Die zerrissenen Hosen zeugen davon. Aber nie versucht er zu lügen. Er entwickelt einen Sinn für die Natur, aber nur in praktischer Hinsicht. Sein Gärtchen enthält keine Pflanzen, die nicht nützlich sind. Die Schule hasst er wie eine Strafanstalt. Aber er wird gezwungen, sie durchzumachen, und muss das Geschäft des Adoptivvaters lernen. Dieser Zwang treibt ihn in die Arme eines Lotterlebens, wo er im Rausch seine Unlust zum

Beruf zu vergessen sucht, bis ihn ein frühzeitiger Tod erlöst. Clara Viebig will kaum zeigen, dass Adoption ein Fehlgriff ist, sondern sie will Erziehungsfehler aufdecken. Beide Eltern verstehen den Knaben nicht. Sie arbeiten gegeneinander, wenn sie gegenseitig die Strafen, die sie verhängt haben, aufheben. Leute, die ihn verstehen und zu denen er sich hingezogen fühlt, werden von ihm ferngehalten. Auch ist ihnen die Stellung der Schule nicht klar; denn wenn sie Wolfgang strafen wollen, dann zwingen sie ihn, seine Hausarbeiten zu machen. Bei allem Treiben leitet ein blinder Eifer diese unglücklichen Eltern.

Ausser den Wildenbruchschen Erzählungen eignet sich keine von den besprochenen Schriften für Kinder, obwohl sie von Kindern handelt. Die Verfasser schrieben auch nur für Erwachsene. Wilhelm Fischer will nun in seiner Sammlung *„Lebensmorgen"* (1916) jüngere und ältere Leute zugleich anziehen. Ein märchenartiger Ton geht durch die Erzählungen. Kinder erleben Abenteuer mit phantastischen Gestalten; doch zeigt die fünfte Novelle *„Der Greifenprinz"* ein fein ausgeführtes, psychologisches Bildnis eines Knaben.

Zu dieser Gruppe müssen die beiden Hamburger Gustav Falke und Otto Ernst gezählt werden. Beiden ist es nicht so sehr um die psychologische Auswertung als um die Fabel zu tun. Zudem tritt bei Otto Ernst in den *Appelschnutgeschichten* ein urwüchsiger Humor hinzu, der jeden Leser erfasst und mit sich zieht.

Auch Marie v. Ebner-Eschenbachs Erzählung *„Das Gemeindekind"* (1887) gehört in diese Abteilung. Trotzdem das Buch in Stil, Entstehung und Technik einer älteren Generation zugeschrieben werden muss, besitzt es doch einen ergreifenden Optimismus. Einem jungen, armen Dorfkinde, dem Sohn eines Trunkenboldes und Verbrechers, scheint der Weg zum Verderben als die einzige Möglichkeit im Leben. Doch er ringt sich zu einem guten, brauchbaren Menschen durch und gibt uns ein schlagendes Beispiel für die Annahme, dass das Schicksal einer Person grösstenteils in der eigenen Brust ruht.

Als letztes Buch möchte ich die Erzählung *„Der Joggeli* (1902) von J. C. Heer erwähnen. Es ist eine Beschreibung der Jugendjahre des Verfassers in den Schweizer Bergen.

II.

In einer Zeit, wo „Milieu" das Schlagwort des Tages ist, erregt ein Gebiet wie die Schule ein grosses Interesse für darstellende Künstler. Es ist ein neuer Lebensabschnitt im Werdegang einer Individualität, der sich in der Schule darbietet. Fast kein Bildungsroman, der die Entwicklung eines Menschen schildert, lässt die Schulzeit aus; denn da werden die Grundlagen zum späteren Charakter gelegt. Aber auch stofflich bietet die Schule so viele spannende Einzelheiten, ist sie eine Erinnerung

vergangener Tage, dass die meisten Menschen sehr leicht durch dieses „Milieu" angezogen werden.

Von der älteren Generation fesselt uns wegen seines begnadeten Humors, seiner weichen Sprache und trefflichen Anschauung der Pommer Hans Hoffmann mit dem Buche *„Das Gymnasium zu Stolpenberg"* (1891). Zwar sind es mehr Charakterzeichnungen der Lehrer als eine objektive Darstellung des Schullebens; denn man lacht auf Kosten der schlechten Erzieher. Von den guten Lehrern weiss er nur wenig zu erzählen. Doch darf man die Beschreibung einer unruhig werdenden Klasse eine Musterleistung der Beobachtung nennen.

Unter den Modernen wagte sich als einer der ersten Carl Busse auf dieses Gebiet. Nach der Novellensammlung *„Die Schüler von Polajewo"* (1900) enstand der Schulroman aus der Ostmark *„Das Gymnasium von Lengowo"* (1903). Busse will in diesem Buche den Kampf der Deutschen gegen das Polentum beschreiben, (den Clara Viebig uns allerdings viel künstlerischer, gigantischer in dem „Schlafenden Heer" geschildert hat). Doch ist es von besonderer Bedeutung, dass der Verfasser das Gymnasium als die Hochburg des Deutschtums ansieht. Wenn auch der Leser durch manche romanhafte Geschmacklosigkeiten gestört wird, erhält er doch einige gute Bilder vom Leben und Treiben in dieser Schule. Georg Rüdiger wird von der Mark Brandenburg zum Osten versetzt, um als Direktor das Gymnasium der kleinen polnischen Landstadt zu leiten. Durch unerschrockenes, standhaftes Auftreten weiss er der slavischen Bevölkerung Bewunderung und Ehrerbietung abzugewinnen. Der Verfasser gibt uns eine Beschreibung von der Einführung des Leiters, der Verteilung der Klassen, mit der bemerkenswerten Situation, dass sich keiner der Oberlehrer für die Sexta meldet, die dann von dem tüchtigen Hilfslehrer Dr. Holst übernommen wird. Weiter führt uns der Verfasser durch die Schulsitten und Unsitten wie Ausflüge und Prügeltaufen. Er spricht über die Macht des Leiters, von dessen Bericht die Beförderung abhängt, und warnt durch den Mund des wundervoll gezeichneten Rektors Thomas Brocknicki vor den Gefahren der Kleinstadt für den jungen Lehrer.

Hoffman und Busse machten den Lehrer zum Mittelpunkt ihrer Darstellung. Hermann Anders Krüger webt seine Erzählung um einen Schüler. *„Gottfried Kämpfer"* (1904) zeigt den Entwicklungsgang eines Buben. Das geschmackvoll ausgestattete Buch führt uns in die Welt der Herrenhuter, der frommen, christlichen Brüdergemeinde. Obwohl die Seele des Knaben, der den symbolischen Namen Kämpfer trägt, trefflich und anziehend dargestellt wird, gibt der Roman doch noch ein besseres Bild jener religiös-klassischen Erziehung mit dem Internatsleben, der einfachen, strengen Zucht dieser Sekte. Gottfried Kämpfer ringt sich durch seine ganze Jugend. Es ist ein innerer Kampf,

den er bestehen muss; alle äusserlichen Probleme des Lebens, die die Reibereien im Verkehr mit Eltern, Lehrern und Schülern betreffen, werden im Herzen dieses Knaben ausgefochten. Der Kampf beginnt mit seinem Vater, da er lieber bei der Grossmutter wohnen möchte, um mehr Freiheit zu erhalten. Dann kämpft Gottfried sich durch die Vorbereitungsschule, kämpft sich durch eine Flut von Ablenkungen, die auf sein junges Leben einströmen, und besiegt sich schliesslich selbst, indem er sich seinem Vater unterwirft. Auf dem Gymnasium beginnt der Kampf von neuem. Er will der Sieger sein im rechten, ehrlichen Streite. Es ist nicht die Freude am Erfolg, die ihn treibt, sondern ein innerer Drang nach Selbsterziehung. Zuletzt als Primaner kommt der grosse Kampf mit Gott, der ihm seinen besten Freund entrissen. Auch diesen Hader überwindet er und lässt uns in der Hoffnung, dass er weiter kämpfen wird zu seinem und der Menschheit Wohl. Mit der psychologischen Schilderung verbindet der Verfasser eine genaue Darstellung des Schullebens und der Schulsitten. Wir erhalten ein Bild von der Schülerjustiz der „Klassenkloppe", von Wettspielen und theatralischen Aufführungen, von Ausflügen und Primaner-Bummeln.

Mit der Absolvierung des Gymnasiums schliesst Krüger die Geschichte von Gottfried Kämpfer. Aber in dem Roman *„Kaspar Krumbholtz"* (1909/10) hat er eine Parallelerzählung geschrieben, die jedoch weiter über die Schule hinausgeht. Kaspar Krumbholtz gehört wie der Held des ersten Werkes zu den Kämpfern um die Krone des Lebens. Doch tritt das Problem der Armut und der Vaterlosigkeit bei ihm hinzu. Er ist ein Waisenkind auf der Gnadenzeller Missionsanstalt mit starrem Willen, ausgeprägtem Ehrlichkeits- und Gerechtigkeitsgefühl. Er hat Seelenkämpfe zu bestehen, Zweifel zu besiegen, als er sich dem Studium der Theologie widmet. Mit der orthodoxen Auffassung seiner Erzieher zerfällt er und wendet sich dem Lehrerberuf zu. Dort findet er ein erfolgreiches Arbeitsfeld. Alle Hindernisse, die einem Anfänger von den Schülern in den Weg gelegt werden, überwindet Kaspar Krumbholtz. Er wird ein Wahrzeichen zum Lobe der deutschen Erziehung. Leider beeinträchtigt die Einflechtung einer Liebesgeschichte die Wirkung. So wird das Erdbeben von San Francisco als Deus ex machina benutzt, um Kaspar Krumbholtz eine Frau zu verschaffen. Aber doch gibt das Buch wieder wundervolle Bilder von dem Leben und Treiben der christlichen Internatsschulen. Wie Gottfried Kämpfer so gewinnen wir auch Kaspar Krumbholtz lieb. Er ist eine echt deutsche Gestalt in seinem Selbstzweifel, seinem Suchen und seinem Selbsterziehen.

Der Grundzug aller Bücher dieser Gruppe liegt im Autobiographischen. Das eigene Erleben hat den Verfassern in irgend einer Weise ein Vorbild gegeben. Am ausgesprochensten finden wir dies bei Otto Ernst in *„Asmus Sempers Jugendland"* (1904) und in der Fortsetzung

„Semper der Jüngling" (1908). Es ist die Lebensgeschichte des Dichters, wie er sich vom Sohn eines armen, kinderreichen Zigarrenarbeiters zum Volksschullehrer heraufarbeitet. Als Kinderfreund und Schulmann ist er aus eigener Erfahrung sehr mit seinem Stoffe vertraut und versäumt nicht, ein klares Bild seiner Schuleindrücke zu geben. Im 17. Kapitel wird Asmus Semper zur Schule geschickt. Der Verfasser berichtet genau über die recht bewegliche Klasse von Herrn Schultz, wo minütlich die Plätze gewechselt werden. Er erzählt von der verschlafenen Klasse des Herrn Rösing, einem Freund des spanischen Rohres, dann von dem begeisterten Unterricht des jungen Bendemann und des bibelfesten, ehrwürdigen Cremer. Der Verkehr unter den Schülern, ihre Freude am Leben und ihr junger Neid, wird uns vor Augen geführt.

(Schluss folgt.)

Reference Books for the Teachers of German.

By **Harry T. Collins**, Pennsylvania State College.

In this day of educational testing every subject of study must prove its worth. Educators not only demand that every subject make out for itself a positive case, but they also insist that the work be so adapted in matter and method as to function in the life of a majority of those devoting their attention to it. This broader view of education has brought about a change in modern language instruction. The old grammatical language method, with its uninteresting and unintelligible grinding out of paradigms and grammatical rules, must go. The direct method, more or less adapted to varying conditions, is bound to replace it. Only when studied as living tongues can modern languages function in the life of students. But the direct method of foreign language instruction requires that the teacher speak the language taught with facility. This requirement brings the American teacher face to face with a difficult problem. A high degree of efficiency in the use of a modern foreign language practically demands residence in a foreign country—a demand which is made to an equal extent by no other subject in the school or college curriculum. Foreign residence, however, is an impossibility for the great majority of our foreign language teachers in secondary schools, and even for many of the younger instructors in college work.

In an experience of a number of years of teaching summer session work, where the majority of those attending were themselves teachers, it has become increasingly clear to the writer that many modern language teachers realize this lack of complete equipment for their work. They want to obtain a conversational grasp of the language they teach, and an

acquaintance with the life and customs of the people who speak it, but are utterly at a loss to know where to find the information they desire, such information as can be gained from the printed page.

It is with a view of affording assistance to such teachers that the following brief list of books helpful to teachers of German has been brought together. The list does not attempt completeness, but any teacher familiar with these books is in a position to obtain further works without a prescribed list. Beginners' books and stories have not been listed as these are adequately described in the modern language catalogs of the various publishing houses. Publishers are always willing to supply gratis copies of their catalogs and usually such catalogs are admirably arranged and afford much valuable information. No study of books can take the place of foreign residence, but, though inadequate, it offers the best substitute.

In the case of each book published in the United States the author and publisher are given. For foreign publications the author and the approximate cost are stated. Foreign publications are best obtained through one of the many importing houses.

Easy Readers.

Bacon. Im Vaterland. Allyn & Bacon.
— — Vorwärts. Allyn & Bacon.
Gronow. Geschichte und Sage. Ginn & Co.
Holzwarth. Gruss aus Deuschland. Heath & Co.
Manley. Ein Sommer in Deutschland. Scott, Foresman & Co.
Walter-Krause. A First German Reader. Scribners.

Composition Books.

Allen & Phillipson. Easy German Conversation. Holt & Co.
Pope. Writing and Speaking German. Holt & Co.

Dictionaries.

Duden. Orthographisches Wörterbuch. Leipzig. 60c. (The authority on orthography).

Eberhard-Lyon. Synonymisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig. M. 13.50. (Gives synonyms in German, English, French, Italian and Russian).

Grieb-Schröer. Englisches und Deutsches Wörterbuch. Berlin. Vol. I, Englisch-Deutsch; Vol. II, Deutsch-Englisch. About $2.75 a volume.

Heyse. Fremdwörterbuch. Hannover. M. 8.

Kluge. Deutsches Etymologisches Wörterbuch. Strassburg. M. 10. (The authority on etymology).

Muret-Sanders. Enzyklopädisches Wörterbuch. Hand- und Schulausgabe. Berlin. Vol. I, Englisch-Deutsch; Vol. II, Deutsch-Englisch. About $2.50 a volume.

Paul. Deutsches Wörterbuch. Halle. M. 12.50. (Entirely in German).

Vietor. Deutsches Aussprachewörterbuch. Leipzig. M. 13.50. (The authority on pronunciation).

Literature.

Klee. Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Berlin. M. 2. (The best brief outline in German).

Meyer. Die deutsche Literatur des neunzehnten Jahrhunderts. Berlin. M. 12.50. (The best discussion of modern German literature).

Priest. A Brief History of German Literature. Scribners. $1.50. (Excellent brief survey).

Robertson. A History of German Literature. Putnam. $2.50. (The best history in English).

General Works.

Allen. Hints on the Teaching of German Conversation. Ginn & Co. 10c.

Bagster-Collins. The Teaching of German in Secondary Schools. Columbia University Press. $1.50.

Bahlsen. The Teaching of Modern Languages. Ginn & Co. 50c.

Ballard and Krause. Short Stories for Oral German. Scribners. 80c.

German Bible. American Bible Society. (A very serviceable one may be obtained for less than a dollar).

Buchheim. Short German Plays. Oxford University Press. First Series (Five plays), 50c. Second Series (Six plays), 60c.

Curme. A Grammar of the German Language. Macmillan. $3.50.

Dawson. German Life in Town and Country. Putnam. $1.20.

Deutsches Liederbuch. Heath & Co., 75c.

Diekhoff. The German Language. Oxford University Press. $1.25. (Outline of the history and development of the language).

Evans and Merhaut. Ein Charakterbild von Deutschland. Heath & Co. $1.25.

Henderson. A Short History of Germany. Macmillan. One volume edition $2.50. (The best short account in English).

Jespersen. How to teach a Foreign Language. G. Allen & Co. London, About $1.

Kron. German Daily Life. Newson & Co., New York. 75c. (An excellent handbook of information for the teacher).

Lipperheide. Spruchwörterbuch. About $3.50. (A rather full and very usable dictionary of proverbs).

Nollen. Chronology and Bibliography. Scott, Foresman & Co. $1. (An excellent guide to a wide range of books).

Oxford Book of German Verse. Oxford University Press. $2.

Perthes. Taschenatlas. About 60c. (Contains twenty-four sectional maps of the German Empire, and a list, with location, of all places).

*Priest. Germany since 1740. Ginn & Co. $1.25.

Report of the Committee of Twelve. Heath & Co. 16c. (Suggestive and helpful both as to material and method).

Sidgwick. Home Life in Germany. Macmillan. $1.50.

Stieler. Handatlas. Deutsches Reich. Übersicht von Vogel. (A clear and detailed map of Germany that can be obtained from importers for about 15 cents).

Stroebe. Deutsche Anekdoten für die Schule. Heath & Co. 15c.

Vietor. German Pronunciation. Leipzig. 80c. (A helpful discussion, in English, of German sounds and words).

Walter-Krause. German Songs. Scribners. 50c.

---

* So far as the presentation of our times is concerned, this book is to be used with great caution. See Dr. Reese's review, Monatshefte, January, 1916, p. 26. (Editor's Note.)

Periodicals.

Aus Nah und Fern. Published by F. W. Parker School Press, 330 Webster Ave., Chicago. Four issues per year, 50c. (Exceedingly interesting and valuable to supplement formal texts).

Modern Language Notes. Published by the John Hopkins Press, Baltimore. (A monthly publication, with intermission from July to October, $2. Contains original articles, book reviews and much information about the latest publications in modern languages).

Modern Language Journal. A new publication to appear under the auspices of the Association of Modern Language Teachers. Eight issues a year. (First number, Sept. 1916. To be devoted to discussions of the problems in the teaching of modern languages).

Modern Philology. A monthly journal devoted to research in modern languages and literatures. The University of Chicago Press. $3 a year.

Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik. (Früher: Pädagogische Monatshefte.) Published by the National German-American Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis. Ten issues a year. (Contains original articles, reports, reviews of books and periodicals, and miscellaneous matter of interest to the teacher.)

Cultural Movements in Germanic Mythology.

By **Prof. Paul H. Grummann, Ph. D.,** Uni. of Nebraska.

For thirty years the theory that the original home of the Indo-Europeans is to be traced to the territory south of the eastern part of the Baltic has been growing in favor, but no consistent attempt has been made to harmonize Germanic mythology with this theory. The most important evidence in favor of the new theory is that the Lithuanian dialect has preserved the most primitive forms and that the people using this dialect therefore participated in no migrations. If this theory is valid, we should expect the Lithuanians and their neighbors, the Germanic tribes, to have a primitive mythology, affected only by the cultural waves that passed over them. Such a theory is applicable to Germanic mythology, for if we subtract the cults that sprang up with the cultural waves that have been determined, we have nothing left but a primitive demonology. We can conclude that the Indo-Europeans in their original home worshipped only local demons whose functions had not become differentiated; that is, the local demons had not become elevated into gods before waves of culture influenced them.

In order to obtain a clear view of the question it will be necessary to trace these cultural waves and to see what gods sprang up in the wake of each.

Ever since the publication of Alexander Tille's "Yule and Christmas" it has been clear that the first great cultural wave that affected the Germanic tribes came from Babylonia. It was transmitted along the trade routes, and although not direct, its influence was very powerful. Tille demonstrates that the Germanic tribes not only acquired their first knowledge of agriculture (Hackbau—the use of the hoe and similar implements) during this period, but that they learned and adopted the Babylonian calendar. Especially the latter innovation was of a revolutionary character for it supplied a fairly rational system of time, thus establishing a world order. In singular harmony with this wave of culture is the establishment of the Tius worship. Recent discoveries prove that Tius was of prime importance in the Germanic territory in the pre-Christian times. This is proved not only by the sun wheels inscribed on many rocks but the chariots that have been found in ancient mounds. It is well known that of all the parallels between Germanic and other Indo-European gods only one has survived the fire of criticism and this one is Tius. This finds a thoroughly plausible explanation in the fact that the first great cultural wave was general and affected the Hindoos, Greeks, Romans and Germanic tribes alike without however reaching the Celts who did not develop à Tius worship. Moreover the Tius worship waned in Germany when it was eclipsed by the rise of newer Gods that sprang from more specific, more intensive waves of influence.

The second wave of culture came from the Greeks. Evidence for this is found in the etymology of Kirche—church. The importance of this wave is shown in Dierdorff's „Griechen und Germanen," but no trace can be found of a deeper influence upon Germanic mythology. This is probably due to the fact that the Germanic tribes that were directly influenced by the Greeks lost their national identity.

The third wave came from the Celts.*

From the Celts the Germanic tribes learned that agriculture which calls for the work of men. This period witnesses the introduction of the plough and wagon, and the domestication of the larger farm animals. Such innovations had a marked influence upon family life, for the activities of women now became definitely fixed. Woman from this time on presided over the activities of the household and horticulture, while man, in addition to fighting, cultivated the fields with the aid of oxen. It is conceivable that at such a time the old thunder demon might rise to a god of agriculture. It is still more startling that Donar has Celtic characteristics, red hair and blue eyes. He rides in a farm

---

* **Friedrich Seiler. Die deutsche Kultur im Spiegel des deutschen Lehnwortes.**

wagon drawn by goats. In many myths he is associated with oxen. He is the defender of the farmers against the giants who assail them. His wife Sif is the ideal of the farmer's wife presiding not only over the activities of the women but over the household virtues.

The fourth wave of culture came from Rome. Prior to this influence the Germanic state consisted of petty units. Warfare was a tribal and unorganized interest. Literary culture, permanent homes and aristocratic forms of life were unknown. With the advent of Roman influence the ideals of a powerful, organized state and organized warfare as well as southern culture asserted themselves. At this time the old wind demon was elevated into the god Wotan who represents all of the new ideals. In the light of this theory we at once understand why the worship of Wotan was limited to the western part of Germany. It never became strong enough in the eastern part to impress the name of Wotan upon the fourth day of the week. This is due to the fact that Wotan became a dominant figure only in the Rhine country, Scandinavia and England where the Roman influence exerted itself most powerfully.

Just as Wotan is the center of this Roman influence generally, so Freyr became its personification in Sweden. The Swedes elevated their old demon of fecundity and sexuality into a god who represented the new ideals for them.

The fifth wave comes with Christianity.

Here it is of supreme importance to note the changes wrought in northern conceptions before anything like actual conversion took place. It is perfectly clear that certain Christian conceptions fired the imagination of the barbarian before he was amenable to the dogmatic teachings of Christianity. These conceptions he embodied in his own mythology, hence we now understand how the stories of the Day of Judgment are reflected in the Ragnarok.

During this interesting period the qualities of the Virgin were curiously imposed upon the goddess Frigg and the old tree demon Baldr was elevated into a god possessing the attributes of Jesus. However we may quarrel with certain details of the investigations of Sophus Bugge, Friedrich Kauffmann and Elard Hugo Meyer, this much remains perfectly clear. Bugge has demonstrated how new ideals are attached to old figures, and it is quite plausible that this did not only occur in the case of Baldr, but in each cultural wave.

If we subtract the figures Tius, Donar, Wotan, Freyr and Baldr from our Germanic mythology we have nothing left but a primitive demonology, exactly what we should expect for the Indo-Europeans in their original home before they had been affected by waves of culture. Compared with Germanic mythology, the mythology of the Celts, Hindoos, Persians,

Greeks and Romans presents a bewildering number of gods and goddesses: a state of affairs which we might reasonably expect in tribes that have migrated. It is not unreasonable therefore to conclude that the history of Germanic mythology adds a substantial proof to the theory that the Indo-Europeans originally inhabited the territory south of the Baltic.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Buffalo.

Den 3. Februar findet hier in Buffalo in der Hutchinson-Central Hochschule *eine Konferenz* statt zwischen einem Vertreter des staatlichen Erziehungswesens, Herrn William Raleigh Price, Ph. D., State Inspector of Modern Languages, und den modernsprachlichen Lehrern der Stadt und des westlichen New York. Zur Besprechung kommt besonders *der neue Syllabus für neuere Sprachen im Staate New York* und die von dem staatlichen Lehrerverbande vorgeschlagene Vokabelliste von 2500 Wörtern für den Elementarkursus der modernen Sprachen. Die Buffaloer Versammlung ist eine von den vielen, die in verschiedenen Teilen des Staates New York vorgeschrieben sind und die bezwecken wollen, dass in fördernder und anregender Weise auf die einzelnen Lehrer eingewirkt werde. Ausserdem soll ein innigeres Zusammenarbeiten und eine engere Fühlung zwischen den Lehrenden und der obersten staatlichen Eerziehungsbehörde, die die Aufsicht über den ganzen Schulunterricht im Staate hat, erstrebt und angebahnt werden. Dr. Price wird am Morgen des Konferenztages ein Referat über den neuen Syllabus vorlegen, woran sich dann eine allgemeine Diskussion anknüpfen wird. Für die Nachmittagssitzung sind eine Reihe weiterer Vorträge vorgesehen.

Der Unterzeichnete wird den Vorsitz in dieser Versammlung führen.

Die achte jährliche Versammlung der *New York State Modern Language Association* fand statt unter Vorsitz des Präsidenten Dr. Frank Coe Barnes vom Union College vom 27. bis 29. November in hiesiger Stadt. Gleichzeitig tagte in unseren Mauern der allgemeine staatliche Lehrerverein, die sogenannte *State Teachers' Association*, der aus ca. 30 Separatlehrerverbänden besteht, die in Einzelsektionen ihre Spezialfächer und Fragen verhandeln. Im ganzen waren annähernd 15,000 Jugendbildner aller Klassen in der schönen Büffelstadt erschienen. Dass fleissig erörtert, besprochen und Verhandlungen gepflegt wurden, ist selbstverständlich. Die eingangs erwähnte Sektion hatte drei Sondersitzungen, die alle ausnahmsweise stark besucht waren. Referate wurden geliefert über: „Die Realien im modernsprachlichen Unterricht"; „Wichtige Punkte im Elementarkursus"; „Welche Lesetexte im 2. und 3. Jahr" und andere. Auch wurde der neue Syllabus für moderne Sprachen in seiner endgültigen Form nochmals durchgesprochen und angenommen.

Das Bankett, das am Abend des ersten Sitzungstages abgehalten wurde, war ein glänzender Erfolg. Es zeigte sich, dass diese Neuerung bei den jährlichen Versammlungen der neusprachlichen Lehrer allgemein Anklang gefunden hat. Für geistige Unterhaltung bei dem Festschmause war durch einige kürzere Ansprachen und musikalische Nummern Vorsorge getroffen. Eine Anzahl Studenten der städtischen Hochschulen erfreuten die Teilnehmenden durch den Vortrag von Gesangs- und Instrumentalpiecen. Kürzere Ansprachen hielten der Festvorsitzende—Endesunterzeichneter —, der letztjährige Präsident der Vereinigung, Dr. Frank C. Barnes vom Union College, der erste Präsident der Association, Herr Carl F. Siekmann von der Lafayette Hochschule, Buffalo, und Herr C. E. F. D. Jonas von der De Witt Clinton Hochschule in New York, der neuerwählte Präsident. Der letztere machte die Lehrer besonders darauf aufmerksam, welche Vorbereitungen in

New York getroffen werden, um ihnen in der Woche vor den Osterferien dieses Jahres den Besuch der städtischen Schulen New Yorks so fruchtbringend und lehrreich wie möglich zu machen. Er lud alle Anwesenden ein, wenn möglich, die Metropole am Hudson zu jener Zeit zu besuchen und den Unterrichtsklassen beizuwohnen.

Der neue Schulrat Buffalos, der aus fünf Mitgliedern besteht, die vom Mayor ernannt werden und die keine Vergütung für ihre Dienste im Interesse der öffentlichen Erziehungssache bekommen, hat den Fortschritt auf sein Panier gesetzt. Von diesem Herbste an können Lehrer, die acht Jahre lang der Stadt gedient haben, ein Studienjahr bewilligt bekommen. Solche erhalten während ihrer Abwesenheit das halbe Salär ausbezahlt und müssen von Zeit zu Zeit Berichte über ihren Aufenthalt und die Art und Weise ihrer beruflichen Weiterbildung an die städtische Schulbehörde einsenden. Von jeder Schule können in einem Jahre höchstens zwei Lehrende abwesend sein. Wie verlautet, werden eine ganze Anzahl unserer Lehrerschaft von diesem höchstlöblichen Vorrechte im kommenden Jahre Gebrauch machen. Das Studienjahr kann im In- oder Auslande zugebracht werden. Buffalo ist mit dieser Neuerung im Schulwesen in die Reihe der progressiven Städte unseres Landes getreten.

J. L. Lübben.

Los Angeles.

In der Woche vor Weihnachten fand hier das jährliche *„Teachers' Institute"* statt, welches die ersten drei Tage in Anspruch nahm, und an den darauffolgenden zwei Tagen versammelte sich die *Konvention der Lehrervereinigung von Südkalifornien.* Die Lehrer von Kalifornien können sich einer vorzüglichen Organisation rühmen, die sich über den ganzen Staat, den zweitgrössten des Landes, erstreckt. Die gesamte Staatsorganisation besteht aus vier Sektionen: der nördlichen, der zentralen, der südlichen und der „Bai-Städte" (San Francisco und Umgegend). Jede Sektion erwählt eine Exekutivbehörde, den „Council of Education", der die laufenden Geschäfte leitet, und jede Sektion ist in einer Zentralbehörde, dem „Federal Council", vertreten, welcher die Interessen der gesamten Lehrerschaft des Staates vertritt. *Die Staatsorganisation* hat ihr eigenes Organ, „The Sierra Educational News", welche monatlich erscheint. Mitgliedschaft in den vier Sektionen berechtigt zugleich zum Abonnement auf diese Monatsschrift. Von über 16,000 Lehrern des Staates sind fast alle Mitglieder. Die südliche Sektion allein hat über 6000 Mitglieder.

Los Angeles gilt mit etwa 550,000 Einwohnern jetzt als die grösste Stadt der Pazifischen Küste, und hat in letzteren Jahren in bezug auf Einwohnerzahl San Francisco überflügelt. Trotzdem muss *San Francisco* die Metropole dieser Küste genannt worden, weil Oakland, Alameda, Berkeley und eine Anzahl kleinerer Vorstädte tatsächlich zu San Francisco gerechnet werden müssen. Auch vom erzieherischen Standpunkt muss letztere Stadt als Zentrum des Staates gelten, da sich in ihrer Nähe die beiden grossen Universitäten Stanford und Berkeley, zwei Normalschulen und eine Anzahl anderer höherer Erziehungsanstalten befinden.

Es bestehen im Staate *drei Organisationen von Sprachlehrern,* die sich *reger Tätigkeit und Anteilnahme* erfreuen. Hiervon ist der Verein von Lehrern der deutschen Sprache (von San Francisco und Umgegend) der älteste. In Südkalifornien besteht seit sechs Jahren die „Modern Language Association of Southern California", und seit zwei Jahren für San Francisco und Umgegend die „Romanic Language Association". Soeben ist eine Bewegung im Gange, diese drei Organisationen in eine einzige Staatsvereinigung von Lehrern der neueren Sprachen zu verschmelzen und sich mit den übrigen Sprachvereinigungen des Landes zu verbinden, mit dem neu gegründeten „Modern Language Journal" als Bundesorgan.

V. Buehner.

Milwaukee.

Das deutsche Milwaukee kann sich mit Recht rühmen, auf dem Gebiete des *deutschen Chorgesanges* einen hervorragenden Platz einzunehmen. Es ist ein recht erfreuliches Zeichen, dass unsere Gesangvereine sich nicht mit dem einmal Erreichten zufrieden geben, sondern auf Vervollkommnung ihr Streben richten. Ihr von Ausdauer und Tatkraft zeugendes Bemühen zwingt zu um so grösserer Bewunderung, als ihnen leider in letzter Zeit so herzlich wenig Interesse entgegengebracht wird. Vor einigen Wochen gab der Männerchor in Milwaukee sein erstes Konzert in dieser Saison; es bot ausgewählte Genüsse; aber nur verhältnismässig

wenige Zuhörer hatten sich eingestellt. Kürzlich veranstaltete der Musikverein sein erstes diesjähriges Konzert; es war sein 463., eine Zahl, die für sich selber spricht. „Manasse," des in Basel am 11. Oktober 1841 geborenen Komponisten Friedrich Hegar bedeutendstes Oratorium, füllte den Abend aus. Man hatte ein Werk gerade dieses Komponisten gewählt, um dessen 75. Geburtstag festlich zu begehen. Doch auch hier liess der Besuch manches zu wünschen übrig. — Vor einem aufmerksamen und für die gebotenen Gaben dankbaren Publikum, gab neulich im Auditorium der Liederkranz sein erstes Konzert. Auch diesem Chor konnte man das Zeugnis geben, dass er nicht gerastet, dass er Fortschritte gemacht hat. — Bei der gemeinschaftlichen öffentlichen Weihnachtsfeier unserer Bürger, die unter dem von vielen bunten Lichtern erstrahlenden Riesenbaum beim Ehrenhof an Grand Ave. nach einem reichhaltigen Programm vor sich ging, erscholl auch ein deutsches Weihnachtslied, vorgetragen vom obengenannten Männerchor. — Wirklich bedauerlich ist es, dass bei derartigen grossen Volksfesten unsere deutschen Männerchöre, ungefähr 40 an Zahl, sich nicht zusammentun zu einem gewaltigen deutschen Massenchor! In dieser Hinsicht sollte man von den deutschländischen Männergesangvereinen lernen! Nichts wirkt packender, erhebender, gewaltiger als ein auf einem freien Platz von einem starken deutschen Männerchor gesungenes deutsches Lied!

J. Dankers.

New York.

Im November fand in New York die *zweite Sitzung* des 33. Vereinsjahres *des Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend* im Press Klub statt, welcher als Ehrengast Herr Prof. von Klenze beiwohnte.

Zunächst wurde beschlossen, in der Zukunft alle Gesuche um Unterstützung nicht mehr von Seiten des Vereins zu berücksichtigen, sondern sie auf den Tisch des Hauses zu legen, und es den einzelnen Mitgliedern zu überlassen, persönlich einen Beitrag beizusteuern.

Als Vortragender war diesmal Herr Dr. Bertling von dem Amerika Institut, Berlin, gewonnen worden. Derselbe sprach über das Thema: *„Das deutsche Schulwesen in Beziehung zur äusseren Welt."* Der Redner führte vor Augen, welchen Einfluss das deutsche Schulwesen auf die fernere Entwicklung des Menschen bot, und schilderte als Beweis den Einfluss, den die Erziehung des so berühmt gewordenen Kapitän König hatte, welcher seine Ausbildung auf dem Franziskaner Gymnasium zu Halle genoss und den Redner persönlich kennen lernte. Price Collier erwähnte in seinem Werk, German Educational System, dass das deutsche Schulwesen „regimental" sei, was der Redner aber bestritt.

In der Zukunft sollte es die Absicht Deutschlands sein, dem Auslande den Geist seiner Einrichtung unter dem nationalen Gesichtspunkt vor Augen zu führen und nicht die Einrichtung selber. Um die Grundfragen des Lebens richtig zu erfassen, muss der deutsche Knabe kompakte Sachen als abgeschlossenes Ganzes kennen gelernt haben und sollte den Amerikanern gewisse Dinge, ohne auf besondere Umstände Rücksicht zu nehmen, beibringen.

Im letzten Vierteljahrhundert hat sich die deutsche Jugend vom Alten mehr und mehr befreit. Der Deutsche hat eingesehen, welche gute Folgen der kameradschaftliche Geist, welcher in Amerika zwischen Lehrern und Schülern herrscht, zeitigt. Für die Zukunft wird Deutschland eine Schildkröten Politik in der Weise führen, dass sie nicht mehr für jeden Ausländer eine offene Tür habe und dass die jetzige Stimmung gegen Amerika gewissermassen berechtigt sei.

An den Vortrag schloss sich eine Debatte, an der sich viele der Mitglieder beteiligten.

Am Abend fand in Lüchows Restaurant ein Festmahl zu Ehren von Herrn Prof. von Klenze statt. Im Verlaufe des sehr angeregten Abends brachte Herr Prof. Palmer an der Yale-Universität ein Gedicht zum Vortrag, das an anderer Stelle dieses Blattes zum Abdruck gelangt. **P. Radenhausen.**

II. Alumnenecke.

In der Novembernummer der Monatshefte wurde das Ergebnis der ersten Geschäftssitzung bekannt gegeben. Der Beschluss, die Vereinsgelder zum Ankaufe von jährlich je einer Seminaraktie zu verwenden, soll und wird Auslagen des Vereins für lokale Zwecke, wie z. B. für Unterhaltungen, vermei-

den. *Die Beiträge* werden somit einer Sache zugute kommen, für die auch die auswärtigen Alumnen ihr Scherflein mit der beruhigenden Gewissheit opfern können, dass dasselbe allseitigen Interessen dient. Der Vereinsbeitrag wurde vor zwei Jahren von $2.00 auf $1.00 herabgesetzt, und seitdem machten sich Korrespondenzauslagen für Eintreiben der Beiträge noch fühlbarer. Die Mitglieder können sehr viel zu einem grösseren finanziellen Erfolge beitragen, wenn sie nicht erst auf schriftliche Aufforderungen zur Einsendung des Jahresgeldes warten. Bis jetzt sind $30.00 eingegangen, der Ankauf einer Seminaraktie erfordert die Summe von $50.00, unsere Mitgliederliste schwankt zwischen 70 und 80. Diese Zahlen liefern wohl einen sprechenden Kommentar über die Möglichkeiten zur Erreichung unseres Zieles.

Addresse des Schatzmeisters: Miss Emma Greve, 558 Broadway, Milwaukee, Wis.

Den erfreulichsten Erfolg hat der Verein mit der Veranstaltung *der literarischen Vorlesungen*, die jeden Samstag im Seminare stattfinden, zu verzeichnen. Die Zahl der Teilnehmer, jetzt auf zwanzig angewachsen, zeugt für den ausserordentlich guten Einschlag einer Idee, die nach einigen ähnlichen Versuchen in vorhergehenden Jahren endlich zur vollen Reife und Ausführung kam. Das Verdienst, dies möglich gemacht zu haben, ist vor allem dem Leiter des Kursus, Herrn Prof. O. Röseler, zuzuschreiben, dessen gediegene, inhaltsreiche und methodische Vorträge auf die Zuhörer anregend, fesselnd und bleibend wirken. Mit dem Beginne des neuen Jahres rechnet der Ausschuss zuversichtlich auf einen weiteren Mitgliederzuwachs.

Am Samstag, den 6. Januar, veranstaltete der Alumnenverein in Verbindung mit dem hiesigen Verein deutscher Lehrer im Turnsaal des Seminars *einen Unterhaltungsabend.* Die Alumnen hatten zu diesem geselligen Abend die grosse Halle reichlich geschmückt, was zur Hebung einer fröhlich gemütlichen Stimmung beitrug. Ansprachen, gemeinschaftliche Gesänge sowie Solonummern und Tanz trugen ein gut Teil zur allgemeinen Unterhaltung bei, dabei war auch für einen guten Imbiss gesorgt.

H.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am Abend des 20. Dezember veranstalteten die Seminaristen *eine Weihnachtsfeier*, wobei ein um das Jahr 1475 entstandenes englisches Weihnachtsspiel aufgeführt wurde. Eine ganze Anzahl Alumnen fanden sich ein. — *Die Schulferien* begannen am 22. Dezember und endeten am 4. Januar.

In der Novemberausgabe der *„Northern Review"*, einer sehr deutschfreundlichen Zeitschrift, findet sich ein Aufsatz eines Lutheraners über den Deutschamerikanischen Nationalbund und die Deutsch-Lutheraner, in dem er darzulegen sucht, warum diese beiden Gruppen sich im allgemeinen so fern stehen. Dabei erwähnt er auch des Lehrerseminars: „a school with an excellent reputation as to equipment, teaching staff, study course, and results." Er meint aber, dass viele Lutheraner dem Seminar abgeneigt seien, weil hauptsächlich Freidenker die Schule gegründet hätten. Er gibt aber zu, dass das Seminar eine einwandfreie Stellung Religionsfragen gegenüber einnimmt. Auch die kräftige Unterstützung seitens des Nationalbundes flösse ein Vorurteil gegen das Seminar ein.

Unsere Freunde wollen wir uns erhalten, neue möchten wir gerne gewinnen. Beruht aber die Stellungnahme gegen das Seminar auf falscher Grundlage, so bitten wir, am rechten Platze den Hebel anzusetzen. In dieser Zeit bitterer und ungerechter Anfeindungen sollten Deutschamerikaner fest zusammenstehen, um würdige deutschamerikanische Kulturbestrebungen aufs kräftigste zu unterstützen.

Soeben erhalten wir von befreundeter Seite folgende betrübende Anzeige:

Am. 29. Oktober fiel im Alter von 21 Jahren im Luftkampf unser geliebter Sohn und Bruder

Kurt Walter,

Leutnant im Füs. Regt. No. 80, zuletzt in einer Feldfliegerabteilung.

Unterzeichnet ist sie von Max Walter und Frau; Oberleutnant Erich Walter, Adjutant bei den Fliegertruppen; Hermann Walter, Unteroffizier; Irmgard Walter.

Dem Nachruf für Leutnant Kurt Walter aus der „Kriegszeitung der Musterschule", November - Nummer 1916, von Professor H. Bernhard geschrieben, entnehmen wir die nachfolgenden Angaben:

„Noch neun Tage vor seinem Tode war der junge Mann bei seiner Rückkehr von einem Kurs im Westen in der Musterschule gewesen.

„Bei Ausbruch des Krieges zog Kurt Walter anfangs August 1914 mit seinem Bruder Erich nach Westen, wurde bald schwer verwundet und erhielt das Eiserne Kreuz. Er hätte bei der sorgsamen Heilung seiner Wunden in der Etappe bleiben können, in der er auf verschiedenen Ämtern längere Monate, so als Adjutant der Kraftfahrerabteilung VI, verwandt wurde. Aber sein Herz trieb den jungen Offizier hinaus. Ihm wurde die Führung einer Kavallerie-Kraftfahrerkolonne in Russland anvertraut. Dann meldete er sich zu den Fliegern. Erst nach wiederholten Versuchen gelang es ihm, die Bedenken der Ärzte gegen die zurückgebliebenen Spuren seiner Verwundung zu überwinden und bei der ersehnten Waffe einzutreten, in der er seine ganze Kraft für sein heiss geliebtes Vaterland einsetzen wollte. Als Flieger ist er gefallen auf dem ersten Fluge, den er nach seiner Rückkehr unternahm—an einem Sonntagmorgen; in der Nacht darauf haben bulgarische Truppen unter eigenen Verlusten gegen Italiener seine Leiche geborgen, die nun bald im heimischen Boden zur ewigen Ruhe gebettet werden wird."

Mit dem Gefühl der herzlichsten Teilnahme wenden wir uns und mit uns viele unserer Leser dem trauernden Vater und den Seinigen zu. Möge das Bewusstsein, dass auch von hier aus der Freundschaft und Verehrung entsprungene Gedanken des tiefsten Beileids zu ihnen hinübereilen, mit zur Linderung ihres Schmerzes über den Verlust des lieben Sohnes und Bruders beitragen. D. R.

Herr E. P. Wiles hat eine kleine Arbeit über die *Junior High School* (Heath - Verlag) veröffentlicht, die knapp und klar das Wesentliche über diese Bewegung vom Standpunkte des Befürworters darbietet. Verfasser meint: „For nearly fifty years the upper grades of German schools have been organized on practically this same plan."

Auch ein Gegner dieses Planes beruft sich auf deutsche Schulverhältnisse. Herr W. C. Bagley, Schriftleiter von „School and Home Education," sagt in einem Leitartikel (Dez.), Deutschland strebe der Einheitsschule zu, wonach die Trennung zwischen Volksschule und höherer Schule bis zum 12. Lebensjahre des Schülers verschoben wird. Deutschland suche das Undemokratische seiner jetzigen Einrichtung zu mildern. Mit der Zeit werde man sich drüben vielleicht für eine allgemeine Volksschulbildung bis zum 14. Jahre entscheiden. Die Bewegung nach einer Junior High School und nach einer Einheitsschule bewegten sich also in entgegengesetzter Richtung. „Our reformers, having concluded that a common education up to fourteen is very bad, and having proposed to reduce the age to twelve, may yet go to the age of nine."

Das „*Bureau of Education*" teilt im Jahresberichte mit, dass 23,500,000 Personen Schulen irgendwelcher Art während des Jahres 1916 in den Vereinigten Staaten besucht hätten, was etwa 24% der Bevölkerung ausmacht, gegenüber 20% für Deutschland. 19% für Grossbritannien, 17% für Frankreich. 4% für Russland. Berücksichtigt man jedoch die Zahl der Schultage oder der Unterichtsstunden, so ist das Verhältnis weit weniger günstig für unser Land, da einige europäische Länder regeren Schulbesuch und ein längeres Schuljahr haben.

In den Vereinigten Staaten gibt es 706,000 Lehrer, von denen 169,000 männlich und 537,000 weiblichen Geschlechts sind. Seit 1900 ist die Zahl der im Lehrfach tätigen Männer nur wenig gestiegen, während die der Lehrerinnen sich fast verdoppelt hat. Das Durchschnittsgehalt betrug $525; es war am niedrigsten in Mississippi ($234), am höchsten im Staate New York ($941). Etwa eine Milliarde Dollars sind im verflossenen Jahre für Schulzwecke verausgabt worden.

Mit grosser Freude begrüssen wir die neugegründete „*Deutschamerikanische Monatsschrift*", von welcher zwei Nummern bereits vorliegen. Als Einleitung zur ersten (Oktober-) Ausgabe erfahren wir Näheres über die Entstehung der Schrift: „Der Gedanke, eine Zeitschrift wie die Deutschamerikanische Monatsschrift ins Leben zu rufen, wurde in dem Augenblick wach, da Präsident Wilson anfangs Dezember 1915 in feierlicher Botschaft die Deutschamerikaner, ihr Tun und Lassen verdäch-

tigte und dem Spott der Menge preisgab. Die D. M. soll ein Bindestrichorgan....sein.....sie soll Freund und Feind kundtun, was das vielumstrittene und dabei so wenig gekannte Deutschamerikanertum eigentlich ist und will,....sie soll als Fundgrube der Belehrung und der Unterhaltung in der deutschamerikanischen Familie ein willkommener Gast sein,...sie soll, die deutschamerikanische Gemeinsamkeit betonend und fördernd, die Stelle eines Sammel- und Vermittlungsorgans einnehmen."

Der Anfang ist vielversprechend. Unter dem vielen Bemerkenswerten erwähnen wir nur Prof. H. Keidels Aufsatz über „Barbarei und Romantik" und Prof. H. H. Mauers Aufsatz über .Deutschamerikanische Geschichte und Lebensauffassung." Die Schrift erscheint monatlich, die Haltegebühr beträgt $3 das Jahr, Herausgeber ist Otto Lohr, New York.

Am 27. November brachten die Hearst-Blätter einen ganzseitigen Leitartikel, der in klarer Weise die Kriegslage schildert. „The plain truth, countrymen, is that you have been steadily deceived." „The allies are beaten." „*The Teutonic Powers are winning the war.*" „Russia is not only beaten, but in a state of semi-starvation and actual want." Nach dem Kriege würden wir einem siegreichen, mächtigen Deutschland gegenüberstehen, das wir uns durch eigene, schwere Schuld entfremdet hätten. Deshalb müssten wir uns jetzt auf alle Fälle vorbereiten durch die Schaffung eines Heeres nach dem Schweizerplan, durch eine grosse Vermehrung der Flotte, durch die Übernahme der Haupteisenbahnlinien usw. und durch ein Ausfuhrverbot für Munition und Nahrungsmittel. „Let Europe find its own food and weapons. America first." —

Mit grossem Interesse und manchem Fragezeichen haben wir diesen Artikel gelesen. Prüfet alles und das Gute behaltet!

Die Dezembernummer des „Germanistic Society" Quarterly enthält eine Arbeit von Wilhelm Braun über „*Christian Felix Weisse's Place Among Eighteenth Century Educators.*" Mit Weisse hat sich die Geschichte der Pädagogik nur wenig beschäftigt, doch zeigt Herr Braun, dass Weisses pädagogische Tätigkeit ganz bedeutend war, und dass er eine Stelle neben Basedow verdient. Hier ist ein Thema angeschnitten, das einen Pädagogen von Beruf zu einer ausführlichen Untersuchung anregen sollte.

„Der Gedanke der Volkseinheit hat durch den Krieg mächtige Förderung erfahren," schreibt die Schweizerische Lehrerzeitung. „In Deutschland findet er seinen Ausdruck in den intensiven Bestrebungen zur Schaffung einer nationalen *Einheitsschule*, die naturnotwendige Folge demokratischen Fühlens und Denkens, das heute wieder, ähnlich wie vor hundert Jahren, neu erwacht ist. Dänemark hat die Einheitsschule bis zur höchsten Bildungsstufe durchgeführt; die Volksschule der Vereinigten Staaten ist der Unterbau für alle andern Schulen. Die Zürcher Schulsynode hat schon im Jahre 1886 das Thema der gemeinsamen Mittelschule behandelt und kam damals zum Schluss, dass im Interesse einer späteren und darum besseren Berufswahl die Einheitsschule anzustreben sei."

Auf 11,499 gibt die Comenius-Bibliothek in Leipzig *die Zahl der gefallenen Lehrer Deutschlands* an.

Von den *englischen Lehrern* sind im Felde gefallen 539, verwundet 286, vermisst 24.

Die bayerische Lehrerwaisenstiftung hat ein Vermögen von 1,645,470 M.; sie gewährte 1915 an 1542 Waisen 68.483 M. Des bayerischen Lehrervereins Unterstützungskasse gab an Unterstützungen 59,850 M., ihr Vermögen ist 352,-478 M.

Dr. Hanselmann (Frankfurt a/M.) bespricht in der Ausgabe der „Schweizerischen Lehrerzeitung" vom 11. Nov. die Berliner Ausstellung „*Schule und Krieg*," die vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet wurde. „Die Ausstellung soll an ausgewählten, anschaulichen Beispielen zeigen, welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule und Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich ausüben wird."

Man kann die Ausstellungsgegenstände in zwei Gruppen scheiden; zur ersten gehören die Kindesleistungen, die einesteils aus Kriegsaufsätzen, Kriegsgedichten und Kriegszeichnungen, andernteils aus Handarbeiten (Waffen, Messgeräten, Flaggen, gestrickten und genähten Liebesgaben fürs Feld und für Lazarette) bestehen. Die zweite Gruppe umfasst die Berichte von Lehrern und Eltern über seelische Wir-

kungen des Krieges auf die Kinder, an die sich meistens methodische Winke und Ratschläge anschliessen darüber, wie man den Unterricht und die Erziehung durch die Kriegserlebnisse der Kinder vertiefen kann. Eine Sammlung von entsprechenden Lehrmitteln, Stoffplänen usw. ergänzt und veranschaulicht diese Erörterungen.

Die Kindesleistungen zeigen gewisse gleiche typische Züge der geschlechtlichen Verschiedenheit von einem gewissen Alter ab. Der Knabe zeichnet, besingt und beschreibt die eigentlichen Kriegshandlungen, das Mädchen dagegen wählt vorzugsweise solche Stoffe, bei deren Darstellung es seine Mitgefühle oder die Hilfstätigkeit anderer bekunden kann. Als typischer knabenhafter Zug erweist sich die Karrikatur, die Satire und die Ironie, die Mädchen zeigen höchstens und selten Züge von liebenswürdigem Humor. Die Knaben haben weniger gedichtet als die Mädchen; in formalsprachlicher Hinsicht sind Mädchen begabter als Knaben. Die grosse pädagogische Bedeutung der „freien Aufsätze" wird von verschiedenen Seiten hervorgehoben. O. Bobertag glaubt, durch die freien Aufsätze sei dem „Aufsatzelend" ein Ende zu bereiten, der herkömmliche Dressuraufsatz sei nur „erzwungenes Formulieren von abstrakten Gedanken über einen gleichgültigen Gegenstand." In diesem Zusammenhang weist Bobertag auch darauf hin, dass die ganze Ausstellung der Idee der „Arbeitsschule" zum Siege verhelfen muss, nämlich das Prinzip, „das den gesamten Unterrichtsbetrieb so viel wie möglich auf die freie Selbsttätigkeit des Schülers und seine innere Anteilnahme am Lehrstoff gründen will." Zuletzt nun zeigen insbesondere die Kriegsaufsätze die eine Tatsache mit überzeugender Deutlichkeit, dass das Kind das eigentliche Wesen des Krieges nicht begreift. Das ist weder verwunderlich noch bedauerlich, diese Tatsache hat im Gegenteil etwas Versöhnendes für uns alle.

Dänemark hat die *Anstellung der Lehrerinnen* auf höhere Schulämter, Hauptlehreranstalten und Stellen an ungeteilten Schulen ausgedehnt.

Romain Rolland, der Verfasser des Jean Christoph, zurzeit in der Schweiz lebend, hat den *Nobelpreis* für Literatur 1915 erhalten.

Wiederholt beklagen englische Blätter den *verderblichen Einfluss des Krieges auf die englischen Schulen.* Im „Manchester Guardian" gibt der Schriftführer des englischen Lehrerbundes seinen Befürchtungen mit bitterer Ironie Ausdruck. „Schulkliniken, hauswirtschaftliche Schulen, Schulküchen schliessen, die Schülerspeisung verkürzen, ärztliche Schulinspektion aufheben....., ist das der Weg, um das kommende englische Geschlecht zu stärken?.....200 Schulbehörden stimmen dafür, die Kinder mit zwölf Jahren aus der Schule zu lassen, auf dem Lande sogar mit elf Jahren, wenigstens für die trockenere Jahreszeit. In England und Wales gehen fast eine Viertelmillion Kinder zwischen zwölf und vierzehn Jahren die ganze oder die halbe Zeit der Fabrikarbeit nach, und ebenso viele müssen vor oder nach der Schulstunde verdienen. Wie ausgezeichnet für ihre künftigen Aussichten! Mittelschulen zu Stadt und Land schliessen, damit weniger von dem Unsinn einer zuweitgehenden Bildung im Land ist! Aber wenn der Elementarunterricht wertlos ist, warum das Geschäft weiterführen? Munition auf alle Fälle, ja um jeden Preis, in jeder Menge; aber von der Munition nationalen und individuellen Fortschritts so wenig als möglich!"

Schon vor längerer Zeit hat Burell, der damalige Unterrichtsminister Spaniens, ein grosszügiges *Project zur Hebung des spanischen Volksschulwesens* entworfen. Mit dem Sturz des Ministeriums Romanones und der Berufung einer konservativen Regierung wurde die Sache begraben.

Dem neuen Ministerium Romanones gehört nun Burell wieder als Unterrichtsminister an. Er hat auf seine früheren Pläne zurückgegriffen, sie jedoch den Zeitverhältnissen entsprechend bedeutend reduziert. Zuerst soll dem Mangel an geeigneten Schullokalen abgeholfen werden. Die meisten Volksschulen hausen nämlich nur in Mietlokalen, und die Gemeinden, welche diese ganz aus eigenen Mitteln stellen müssen, wählen hierzu oft halb verfallene Gebäulichkeiten, die kaum für Schweineställe geeignet wären, wie der Madrider „Imparcial" sich seiner Zeit ausdrückte. Sogar Leichenhallen müssen hierzu dienen, und Lehrer und Kinder haben dann das Vergnügen, den Verwesungsgeruch, der aus den Särgen strömt, einzuatmen. So begreift man, wenn der ‚Imparcial" in seiner No. vom 20. Mai d. J. sagt, in sehr vielen Volksschulen büssen die Kinder ihre Gesund-

heit ein, ohne einen geistigen Gewinn davonzutragen. Tausende von Gemeinden besitzen überhaupt keine Schulen. Burell hat nun einen Gesetzentwurf ausgearbeitet, wonach der Staat die Hälfte der Baukosten für neue Schulhäuser übernehmen soll. Auch die Bezahlung der Architekten und der Bauleitung würde von der Regierung übernommen.

Wer die spanischen Verhältnisse nur einigermassen kennt, wird sich von diesem Versuch nicht allzuviel versprechen. Viele Gemeinden werden auch diese Hälfte der Kosten nicht übernehmen wollen. Die Notwendigkeit der Elementarbildung ist leider bei dem zum grossen Teil im Elend versunkenen Landvolk noch nicht erkannt. Zuerst sollte eine materielle Hebung dieser geknechteten Volksklasse ins Werk gesetzt werden, und dann würde auch das Bedürfnis nach geistiger Nahrung empfunden. Der „Imparcial" selbst scheint Zweifel an der Wirksamkeit dieser Neuerung zu hegen; denn er verlangt, dass im ganzen Lande durch Gesellschaften und Private ein förmlicher Feldzug zu deren Gunsten ausgeführt werde. Es gelte vor allem aus, in die weitesten Volkskreise die Überzeugung zu tragen, dass eine gute Bildung eine unumgängliche Bedingung für das Gedeihen eines Landes sei. Dabei vergisst das genannte liberale Madrider Organ nicht beizufügen, dass namentlich die Zeitungen ein grosses Interesse an der Ausdehnung der Schulbildung hätten; „denn die neun Millionen Analphabeten Spaniens bedeuten ebensoviele Bücher und Zeitungsleser weniger."

John Andressohn.

IV. Vermischtes.

Das deutsche Lied.

Das deutsche Lied ist einzig,
Ein Schatz für Geist und Herz,
Gehoben aus den Tiefen,
Wo Freude wohnt und Schmerz.
Kein andres Volk auf Erden
Genoss des Schicksals Gunst,
Solch einen Schatz zu sammeln,
Reich an Natur und Kunst.

Im Schatz sind Perlen kostbar, —
Es mögen Tränen sein,
In Freud' geweint und Schmerzen,
Wenn von des Lebens Schein
Gedanken und Gebete
An Gott sich wenden gern,
Dem nie die tief're Seele
Des Deutschen sich hält fern.

Im Schatz Rubine glänzen, —
Sind Tropfen von dem Blut,
Das, lebenspendend, wärmet
Der Liebe reine Glut. —
Die Lieb' in Freud' und Schmerzen,
Ein flammend Morgenrot,
Erhellt des Deutschen Leben
Und überstrahlt den Tod.

Im Schatz sind Diamanten
Der deutschen Treue echt,
Dem heil'gen Feuer zu gleichen,
Kein Fremder sich erfrecht.
Zum Vaterland die Treue,
Zum Freund und Freundschaftsbund,
Ob Freud' zum Himmel führet,
Ob Schmerz zum Höllengrund.

Das deutsche Lied ist einzig,
Ein Schatz für Geist und Herz
Gehoben aus den Tiefen,
Wo Freude wohnt und Schmerz.
Gebet und Lieb' und Treue
Und andres viel versieht
Die Kunst mit gold'ner Fassung,
Zum Schatz vom deutschen Lied.

Ihr Deutschamerikaner,
Ihr Hüter wohlbestellt,
Den Schatz mit Macht zu schützen,
Wenn feindlich fast die Welt,
Der deutsche Sieg soll werden.
Nach Schmerzen Freud' und Fried',
Und Sieg und Fried' bereichern
Den Schatz vom deutschen Lied.

A. H. Palmer.

Lass den Schüler arbeiten mit den Händen, wie mit der Zunge und dem Kopfe. Wie kein anderer für ihn essen, trinken und verdauen kann, so kann auch kein anderer für ihn denken, für ihn lernen, niemand kann darin sein Stellvertreter sein. Was er sich nicht selbst erwirbt und erarbeitet, das ist nicht und das hat er nicht.

Diesterweg.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

A Harvest of German Verse. Selected and translated by *Margarete Münsterberg.* With a Foreword by *Kuno Francke.* D. Appleton & Company, New York, 1916. 239 pages. $1.25 net.

Eine jede lyrische Auswahl ist ein Wagnis, haupsächlich weil der allerpersönlichste Geschmack bei Auswahl und Aufnahme entscheidet. Jeder wissende Leser wird immer Gedichte bemerken, die er nicht mag oder nicht als kennzeichnend für den betreffenden Dichter betrachtet, oder wird Gedichte missen, die er aus irgend einem Grunde gern hat. Bei anerkannten älteren Dichtern ist die Wahl von Gedichten ziemlich leicht, bei modernen dagegen meist sehr schwer, weil da die bequeme Überlieferung nicht hilft. Andererseits kann sich bei einer Auswahl moderner Gedichte gerade der rechte Geschmack und feine Sinn des Auswählenden bewähren.

Ein solcher Vorteil und Nachteil ist nun auch bei Margarete Münsterbergs Anthologie zu sehen, für deren Auswahl als besonderer Umstand noch hinzukommt, dass die englischen Übersetzungen deutscher Gedichte in erster Linie für Englischsprechende bestimmt sind. Die Sammlung umfasst etwa 150 der besten und eigenartigsten deutschen Gedichte von Walther von der Vogelweide an bis auf unsere Zeit. Ein gewiss kühnes Unternehmen. Und vom Standpunkt der Auswahl betrachtet muss man sagen, dass es geglückt ist. Irgend ein wesentlicher Ton in dem herrlichen Vielklang der deutschen Lyrik fehlt nicht. Einige Seiten der deutschen Dichtung: das Schlichte, das Kindliche und innige Gemütvolle sind sogar besonders schön herausgekommen. Viele Leser werden z. B. der Verfasserin Dank wissen für die allbekannten Gedichte, wie „Es ist bestimmt in Gottes Rat" oder „Müde bin ich, geh' zur Ruh" und „Weisst du, wieviel Sternlein stehen?" oder Geibels Mailied. So war es auch ein hübscher Gedanke, zwei der modernsten deutschen Kriegsgedichte mit einzuschliessen, nämlich Zuckermanns österreichisches Reiterlied und das ergreifende kleine Gedicht „Für Uns!", das 1915 ein Zwölfjähriger aus dem unwillkürlichen tiefen Erleben seiner Zeit heraus hingeschrieben hat. Ausserdem war es sehr verdienstlich, die besten patriotischen Lieder von Walther von der Vogelweide, Arndt, Körner, Schenkendorf u. a. zu bringen, vor allen das gutmütige und edle „Deutschland über alles". Ist es nicht merkwürdig, dass die am meisten gebrauchten amerikanischen Schulanthologien deutsche Vaterlandsgesänge fast gänzlich übersehen? Und es sollte doch keinen Schüler des Deutschen geben, der „Deutschland über alles" nicht auswendig kennt! — Das Vorhandensein einiger Gedichte und Dichter in der vorliegenden Auswahl erklärt sich wohl aus Gründen, die für die Herausgabe der „German Classics" (von Kuno Francke, W. G. Howard u. a.) massgebend gewesen sind. Einige der schönsten Übersetzungen Margarete Münsterbergs sind vorher erschienen. Anderes verrät den ausgesprochenen Geschmack der Verfasserin. Um nur eins zu erwähnen: zwischen *einem* Gedicht Mörikes, eines der grossen deutschen Meister, und *zwölf* Gedichten Rainer Maria Rilkes, d. h. eines noch sehr umstrittenen Modernsten, besteht ein gar zu grosses Missverhältnis. Aus anderen Gründen befriedigt z. B. die Art der Auswahl bei C. F. Meyer und Liliencron nicht. Hingegen wird man wieder freudig überrascht durch Fontanes „Brück am Tay" und „Herr von Ribbeck" oder durch ein seltenes warmes Gedicht von Arno Holz oder Scheffels Lied von Alt-Heidelberg und durch die gutgewählten reichlichen Perlen Storms, Dehmels u. a. m.

Die sprachliche Seite der englischen Übersetzungen Margarete Münsterbergs zu beurteilen steht mir als Deutschem kaum zu. Das Formtalent der Übersetzerin ist ohne Frage sehr bedeutend, wie das ja auch aus ihren beiden Romanen: „Anna Borden's Career" und „Red Poppies" (beide bei Appleton erschienen) hervorgeht. Mir persönlich erscheinen alle die bereits erwähnten einfachen Gedichte und Lieder am besten gelungen. Unter zahlreichen Nummern nenne ich nur noch Hauffs „Morgenrot" und die Volkslieder und die beiden Gedichte Fontanes. Auch wo mehr beschreibende Lyrik übersetzt ist, wie in Gellerts Meisterfabel „Der Blinde und der Lahme" oder in der Seeballade von Lulu von Strauss und Torney,

klingt mir die Übersetzung am schönsten und überzeugendsten. Allgemein ist schliesslich noch anzuerkennen, dass Margarete Münsterberg ihr schönes Talent in den grossen Dienst der Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische gestellt hat. Denn es ist keine Frage, dass gerade für den deutschamerikanischen Geistesaustausch Übersetzungen hüben wie drüben noch eine grosse Rolle zu spielen berufen sind. Wer dazu hilft, macht sich nicht nur um die Literatur, sondern auch um die Kultur der Welt verdient. Von der besonderen Mission der deutschen Lyrik hierbei redet Kuno Franckes kurzes Vorwort zu Margarete Münsterbergs Anthologie.

Zu diesem Wert und Verdienst gesellt sich bei dem „Harvest of German Verse" noch die *pädagogische Brauchbarkeit.* Ausser für deutschamerikanische Kreise, deren Deutsch nicht mehr recht genügt, um die deutsche Literatur in der Ursprache zu würdigen, kommt das Buch noch für Schule und College in Betracht. Und ich glaube, dass es da nur Gutes wirken kann. Der aufgeweckte Deutschlehrer wird die Übersetzungen deutscher Gedichte genau wie andere englische Übersetzungen deutscher Literaturwerke zu brauchen wissen: zur Hauslektüre, zur Belebung des Klassenunterrichts oder für sogen. Kulturkurse, d. h. Kurse, die über deutsche Literatur auf englisch gegeben werden, worin man also Gelegenheit hat, auf Schüler mit geringen Deutschkenntnissen zu wirken. Hierfür kann ich Margarete Münsterbergs Anthologie zusammen vielleicht mit Karl Knortz' „Representative German Poems" (New York, Henry Holt & Company, 1885) nur empfehlen. **F. Schoenemann.**

Alte Deutsche Volkslieder, herausgegeben von Dr. Hans Müller. Deutscher Akademischer Bund, 225 Fifth Avenue, New York, 1916. 96 Seiten. $1.50.

Schon mehrfach habe ich das Vorrecht gehabt, auf den grossen erzieherischen und kulturellen Wert des deutschen Liedes hinzuweisen, wie gelegentlich in der New Yorker Staatszeitung, 1916, und in dem Vorworte zu Walter-Krause's German Songs, Scribners, 1914. Die deutsche Sprache und Literatur sind einfach nicht denkbar ohne das deutsche Lied, das letzten Endes deutsches Gemüt am besten widerspiegelt.

Es ist mir nun ein besonderes Vergnügen, gerade die Leser der *Monatshefte*, dieser so echt deutschen Fachzeitschrift, auf die Arbeit eines Kollegen aus Deutschland aufmerksam zu machen. Schade, dass nicht mehr Lehrkräfte des Deutschen in Amerika Herrn Dr. Müllers Lieder, von ihm auf der Laute begleitet, haben hören können. Wir, die wir ihm zugelauscht haben, werden lange noch an die wahrhaft genussreichen Stunden zurückdenken, die uns der Barde mit seiner schlichten Kunst, mit seinem glockenreinen, tief empfundenen Gesang bereitete. Ein jeder kann aber und sollte sich in dieser traurigen Zeit obiges Büchlein anschaffen, bringt es doch alte deutsche Volkslieder von einer Eigenart, wie sie so erhaben, bergeshoch und meerestief, keine andere Nation aufzuweisen hat. In dem Sinne ist Dr. Müller als wirklicher Dolmetscher deutschen Strebens anzusehen und zu würdigen..

Das Buch enthält ein kurzes Vorwort des Verfassers, wie auch eine knapp gefasste Einleitung über das deutsche Volkslied, den Jungbronnen deutschen Wesens. Es folgen dann 44 der lieblichsten und kräftigsten Lieder, die das deutsche Volk gesungen hat und noch singt. Vom 13. Jahrhundert bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts erstreckt sich die Entstehungsgeschichte der verschiedenen Gesänge: 2 Anklänge an den Minnegesang, 17 wundervolle Volkslieder aus der Blütezeit des 15. und 16. Jahrhunderts, 5 geistliche Volkslieder, 6 Handwerksburschenlieder, 3 Spinnstubenlieder und 11 Liebeslieder oder Balladen vom 17. bis 19. Jahrh.. Selbst Schauenburgs *Allgemeines Deutsches Kommersbuch*, Lahr, (76.—80. Aufl.), bringt nur dreizehn dieser 44 Lieder, und jedes ist doch ein wahrhaft deutsches Volksbuch. Mit anderen Worten, Dr. Müller hat weitere 33 Perlen aus dem schier unergründlichen Horte deutscher Gesangeskunst gesammelt, so dass selbst kritische Fachmänner ihm Dank gönnen müssen. Die schönste Gruppe im Buch ist wohl die der 17 alten Volkslieder, die bald laut, bald leise klingen, innig traut und voller Sehnsucht.

Das Werk ist künstlerisch ausgestattet. Umschlag und Druck sind vorzüglich. Am besten ist jedoch die Anlage. Jedes Lied umfasst zwei Seiten. Auf der einen Seite steht obenan ein Bild, nach Ludwig Richter u. a., um die nötige Stimmung anzuregen. Darunter folgt die Melodie. Rechts ist stets der Text mit wirklich wertvollen Angaben über den Ursprung, die Verbreitung oder die Bedeutung des gegebenen Liedes. Kurz: das Büchlein ist echt deutsch, gründlich und sinnig.

d. 11. Dez. 1916. **Carl A. Krause.**

**Sturm und Stille.* Gedichte von *Emil Doernenburg.* International News Co., New York, 1916. Fein broschiert 90c. In elegantem Leinenband $1.25. Auch bei Emil Doernenburg, Athens, O., zu haben.

Im deutschamerikanischen Dichterwald ist ein neuer Sänger erstanden! — Das ist aber nicht nur „auch ein Band Gedichte," den Prof. Emil Doernenburg aus Athens, Ohio, soeben erscheinen liess. Es sind dies Gedichte, die sich zum grossen Teil neben das Beste stellen, was uns, hüben oder drüben, in den letzten Jahrzehnten geboten worden ist.

Ich habe soeben die Lektüre des Bändchens beendet, und ich weiss wirklich nicht, wo ich beginnen soll! Also gleich mit dem ersten, mit den Kriegsliedern, obwohl das uns als Neutralen übel angerechnet werden dürfte!

„Terzinen schmied ich heut von hartem Klange,
Hoch zuckt der Hammer mir in nerv'ger Faust,
Die Stunde drängt, schon säumt ich allzulange!"

Das Bild Hindenburgs zeichnet er folgendermassen:

„Wie aus Granit gehauen
Der Stirne schwere Wucht,
Wohl mag dem Feinde grauen,
Den dieses Auge sucht.
Ein Fels im Schlachtgefilde,
Ein Schreck der Räuberbrut,
Doch unter seinem Schilde
Ostpreussen sicher ruht." —

Des Krieges ehernen Tritt vernehmen wir in „Barbaren wir!"

„Verstäubt die brandende Slavenflut,
Zerbrochen die Trikoloren.
Nun Albion sei auch du auf der Hut,
Schon fühlt unser Renner die Sporen!"

— — — — — — — — — —

„Schon einmal schlug ein Weltenreich
Barbarenkraft in Stücke,
Schon einmal siegte des Schwertes Streich
Ob feiler Lüge und Tücke."

— — — — — — — — — —

„So stehen wir gerüstet, ein mächtiges Heer,
Das Schlachtschwert in der Rechten.
Von bebenden Lippen fällt, dumpf und schwer,
Im racheheissen Kämpfen:
Wir graben dir, England, ein ruhmlos Grab,
Dir, Land der feilen Knechte.
Von Munsalväsche soll wehen hinab
Die Fahne der Menschenrechte."

Genug davon! Wir wollen lieber den Dichter in seinem Eigensten, in seiner gefühlschwangeren Natur- und Gedankenlyrik aufsuchen. So heisst es in „Das deutsche Herz":

Als ich dich verliess,
Deutschland, heilige Mutter,
Schwatzten die Staare im Walde,
Sangen die Mädchen am rinnenden Dorfbrunnen,
Lag wie ein Müder, träumender Schäfer,
Umspielt von tänzelnden rosenkranzschwingenden Amoretten,
Der Frühling im schwellenden Moos. — — —
Es kamen die Jahre und schwanden, — auf fremder Scholle.
Ward auch mir, dem Wanderer, willkommende Stätte bereitet.
Rühren durft ich die Arme und weiten und tiefen die Seele.
Aus der Gegenwart Marmor formen der Zukunft Gebilde.
Nutzend den Tag und weise das Mass der Kräfte berechnend.
Zwang ich das Leben, das grausame, selbst mich bezwingend.
So wurde Stahl mein Herz in der Schmiedeglut hämmernden Schicksals.

Sind das nicht Goethesche Klänge, aber auch Klänge aus Sturm und Drang und ernstestem Ringen geboren? Die Gedankenlyrik herrscht in diesem Bändchen vor, oft mit ernstem Einsatz als Naturlyrik, aber auch die reine Naturlyrik ist vertreten. So in „Herbst":

„Die Blätter fallen leise
Nach Sommerglutenbrand,
Auf ferner Wanderreise
Ziehn Vögel über Land.

Es rauscht zu meinen Füssen
Des Herbstes buntes Gold
Wie Schönheit letztes Grüssen,
Die einsam sterben sollt.

Im sachten Weiterschreiten
Lautstille Einsamkeit,
Ein müdes, mattes Gleiten
In uferlose Zeit — — — "

Es bleibt so manches Schöne unbesprochen, so auch das wunderbar tief empfundene Gedicht „Wilhelm Raabe," welches schon vor Jahren in den Mitteilungen für die Gesellschaft der Freunde Wilhelm Raabes erschien.

Zum Schluss dieser knappen Besprechung noch dies:—

Der Künstler, besonders der ringende, bedarf immer der Aufmunterung. In diesem Fall vielleicht besonders! In einem Städtchen wohnhaft, wo er ausser Frau und Kind auch keinen einzigen Deutschen zu sehen bekommt, wird es ihm wohltun, wenn, wer sich an seiner Kunst erfreut hat, ihm ein ehrendes Wort zukommen lässt!

So denke ich wenigstens!

Übrigens sind die Gedichte käuflich zu haben. Ein möglichst grosser Verkauf ist für den schaffenden Künstler immer eine der notwendigsten Aufmunterungen!

Und dir, Emil Doernenburg, ein Glück-Auf! Wir, die wir dich persönlich kennen, schätzen deine Kunst, aber nicht höher als deinen schlicht-kräftigen Charakter. Möge die künftige Zeit noch weitere Früchte an deinem Lebensbaume reifen lassen! **X.**

Gustav Freytag, Doctor Luther, Translated by *G. L. C. Riemer, Ph. D.* (Professor of German, Bucknell University). Philadelphia, Pa., The Lutheran Publication Society (1916). 203 pp. Cloth, 50 cents.

Über die Bedeutung des Lutherkapitels in Freytags *Bildern aus der deutschen Vergangenheit* brauchen wir hier ebensowenig Worte zu verlieren wie über das ganze Werk, zu dem sich in keiner anderen Literatur ein ebenbürtiges Gegenstück findet. Es bedarf also auch keiner Rechtfertigung, das Buch in einer englischen Übersetzung einem grösseren Publikum zugänglich zu machen. Da mir die englische Ausgabe des ganzen Werkes (*Pictures of the German Past*) nicht zur Verfügung stand, konnte ich den relativen Wert dieser Übertragung gegenüber ihrer Vorgängerin nicht feststellen. Es genüge also zu sagen, dass sich die Übersetzung Dr. Riemers glatt und geschmackvoll liest. Die kurze Einleitung (drei Seiten) schätzt Freytag doch wohl ein wenig zu hoch ein. Besonders erachte ich den ersten Abschnitt für etwas übertrieben: die Umgebung, in der der Knabe und Jüngling Freytag aufwuchs, hat neben unbestreitbaren Vorteilen doch auch die Grenzen seiner Begabung verschärft. Die Anmerkungen (10 Seiten) enthalten einige Ungenauigkeiten, die aber nicht von Belang sind. Papier, Druck und sonstige Ausstattung entsprechen hohen Anforderungen. Warum aber hat man als erstes der sechs Bildnisse des Reformators und seiner Angehörigen und Zeitgenossen nicht das bekannte von Kranach (oder noch lieber das vor wenig Jahren geschaffene von Karl Bauer) anstatt des so viel weniger ansprechenden und charakteristischen bärtigen Junker Görg gewählt?

Der deutsche Gedanke bei Jakob Grimm. In Grimms eigenen Worten dargestellt von *Theodor Matthias*. Leipzig, R. Voigtländer, 1915. 134 Seiten. 2 Mark.

Jakob Grimm ist in der Geschichte des deutschen Geisteslebens eine so herrliche Erscheinung, dass selbst ein blinder Griff in die Schatzkammer seiner Schriften die Fülle edlen Goldes bringen müsste. Wenn nun gar ein Kundiger mit reinem Sinn und klarem Auge die Schätze durchmustert, um alles Zusammengehörige zu vereinigen, so dürfen wir uns getrost im voraus des Ergebnisses freuen. Wir greifen mit hohen Erwartungen zu dem Buche, das Matthias aus den Schriften, Reden und Briefen des Meisters zusammengestellt hat, und unsere Erwartungen werden nicht getäuscht. Die Ehrfurcht, mit der Grimm alle Regungen der Volksseele belauschte, die Tapferkeit, der männliche Ernst und die vornehme Gesinnung, die er in allen Lebenslagen bewährte, scheinen hier im hellsten Lichte, und sein Zutrauen zu seinem Volke, geschöpft aus dessen grosser Vergangenheit, kann uns in trüben Stunden der Gegenwart die tröstliche Verheissung einer noch grösseren Zukunft gewähren.

Die Zusätze des Herausgebers sind nach Umfang unbedeutend. Ein solcher Zusatz scheint mir nicht recht angebracht, nämlich die Behandlung des Abschnittes 44 auf Seite 86, die Fremdwörterfrage betreffend. Nicht als ob ich anderer Meinung wäre als der Herausgeber. Aber die Art der Ausführung ist hier wenig glücklich. Wir erfahren nicht einmal, ob die in Klammern beigefügten Fremdwörter solche sind, wie sie zu Grimms Zeiten gebraucht worden wären, oder ob der Herausgeber meint, auch heute noch könnte es einem einfallen, auf so kleinem Raume eine solche Menge fremden Sprachgutes zu verwenden. — Unschön wirkt der häufige Sperrdruck im Texte, der, wie der Leser erst nachträglich erfährt, gar nicht von Grimm selbst herrührt, sondern vom Herausgeber als Fingerzeig zum Hinweis auf das Bildliche im Ausdruck vorgeschrieben worden ist. Aber das sind unerhebliche Kleinigkeiten gegenüber dem vielen Guten und Schönen, das das Buch bietet. **Edwin C. Roedder.**

University of Wisconsin.

Hier und Dort. Ein Buch für die reifere Jugend. Zusammengestellt von *H. H. Fick*, Director of German Department Cincinnati Public Schools. American Book Company. Cincinnati, New York, Chicago. 1916.

Nicht nur hier und dort sollte dieses vorzügliche Buch Eingang finden, sondern überall, wo der Unterricht in der deutschen Sprache in den öffentlichen Schulen ernsthaft gepflegt wird, und in allen Familien die ihre deutsche Stammesart weder vergessen haben noch verleugnen, sondern bestrebt sind, gerade die Kenntnis der deutschen Sprache ihren Kindern und Kindeskindern als ein kostbares Erbe zu bewahren und zu überliefern, nicht allein aus Pietät, sondern auch aus kluger Fürsorge.

Wenn das Buch auch in erster Reihe für den Gebrauch in der Schule unter Anleitung des Lehrers bestimmt ist, so kann es doch auch der Privatlektüre und dem Selbstunterricht dienen, zumal da die kurzen Wort- und Sacherklärungen dem Leser über alle Schwierigkeiten des Verständnisses hinweghelfen. Nicht nur die reifere Jugend, sondern auch das reifere Alter, Eltern und sonstige spätere Semester, werden mit Genuss und Gewinn in dem Buche blättern, manche im Gedächtnis verblasste Kenntnisse auffrischen, manches Neue lernen, manches Bekannte mit der Freude des Wiederfindens begrüssen und liebe Erinnerungen dabei wachrufen.

Der Verfasser selbst hat dem Buche kein Vorwort zum Geleit gegeben, aber es enthält einige Sätze von Karl Schurz, über das deutsche Lied in Amerika, die ganz genaue Auskunft darüber geben, aus welchem Geiste heraus das Buch geschaffen wurde, und in welchem Sinne es verstanden und gebraucht sein will:

„Das deutsche Lied kam mit dem bescheidenen Einwanderer ins Land; aber was es sich gewonnen, ist nicht allein ein blosser Bürgerbrief. Es ist als Eroberer eingedrungen und hat unwiderstehlich das amerikanische Herz besiegt. Es hat sich ein eigenes Reich gegründet, in welchem es mit zauberischem Szepter waltet und seine Untertanen freier, milder und grösser macht. Und auf der Basis der Eroberung wird es fortschreiten, bis ihm in unseren unermesslichen Grenzen keine Menschenbrust mehr verschlossen bleibt und bis der fremdgeborene Genius seine ganze Mission erfüllt, indem er den amerikanischen Boden befruchtend, hier eine heimische Kunst erstehen macht, welche all die mächtigen Gedanken und Triebe des kosmopolitischen Volkes in eigenen Schöpfungen wiederspiegeln soll."

Das Buch enthält auf 272 Seiten 127 Lesestücke, davon 48 in poetischer Form. Sie sind in drei Gruppen geordnet. Zunächst 18 Nummern kosmopolitischen Inhalts: „Die weite Welt". Dann 43 Nummern spezifisch amerikanischen Inhalts: „Hier". Und endlich 66 Nummern von deutscher Geschichte, Art und Kunst: „Dort". Unter den Autoren sind die Weimarer Klassiker und ihre Zeitgenossen vertreten, die Romantiker, die Münchener Dichterschule (Geibel, Heyse, Lingg, Bodenstedt) und auch das jüngste Deutschland (Avenarius, Falke, Frapan-Akunian, Liliencron, Rosegger, Schaukal, Seidel, Trojan). Dazu kommt eine beträchtliche Anzahl deutschamerikanischer Schriftsteller und Dichter, darunter auch persönliche Berufsgenossen und Freunde des Herausgebers, der auch selbst mit eigenen Beiträgen in Poesie und Prosa hervorragend vertreten ist. Die Auswahl ist eine überaus glückliche. Das Buch enthält kein einziges Lesestück, gegen dessen Aufnahme stichhaltige Einwände erhoben werden könnten. Wenn aber jemand einen oder den anderen seiner Lieblingsautoren in dem Buche vermissen sollte —wie mir zum Beispiel eine Probe von Gustav Freytags Prosa —, so wäre es ebenso töricht wie ungerecht, dem Herausgeber deswegen einen Vorwurf zu machen, da die Erfüllung aller solchen persönlichen Wünsche einfach unmöglich ist.

Das Buch ist, wie das bei der im ganzen Lande rühmlichst bekannten Verlagsfirma lobenswerter Brauch ist, sehr gediegen und geschmackvoll ausgestattet. Insbesondere sind auch die Illustrationen, darunter 17 vollseitige, glücklich gewählt und vorzüglich ausgeführt. Dabei ist der Preis mässig, so dass auch in dieser Hinsicht die weiteste Verbreitung und Einführung des Buches ermöglicht wird.

„Hier und Dort" bildet den Abschluss einer stattlichen Reihe von Hilfsbüchern für den deutschen Unterricht, die Dr. H. H. Fick im selben Verlage herausgegeben hat, und die sich bereits im Schulgebrauch weithin bestens bewährt haben. Nachdem nun die Serie vollständig erschienen ist, wird sie ohne Zweifel noch weitere Verbreitung finden und für den deutschen Unterricht, wie überhaupt für die öffentli-

chen Schulen und die heranwachsende Jugend des Landes sich als ein grosser, dauernder Gewinn erweisen.

Dem Herausgeber und dem Verlage sei nochmals herzliche Anerkennung dafür gezollt, dass sie dieses Unternehmen in einer für das Deutschtum hier und dort so schweren Zeit durchgeführt haben. Der Inhalt des Buches ist grösstenteils historischer und biographischer Art, der Darstellung grosser Taten, dem Andenken grosser Männer gewidmet, deren ruhmvolles Wirken unvergänglich und unverlierbar fortwirkt und alle Anfeindungen sieghaft überdauern wird. Und diese Unverwüstlichkeit wird sich auch an dem schönen Buche vollauf erproben und bewähren.

Aleph.

Lese-Uebungen für Kinder. Von *Martin Schmidthofer*, Supervisor of German, Chicago Public Schools. Mit Bildern von *Joseph Kahler*. D. C. Heath & Co., New York. 35 Cts.

Dem Ersten und Zweiten Lesebuche* seiner Serie hat der Verfasser das vorliegende Büchlein hinzugefügt, um, wie er in seinem Vorworte bemerkt, leichteren Lesestoff den englischsprechenden Kindern zu bieten, d. h. solchen, die keinen Wortschatz mehr aus dem elterlichen Hause mitbringen. Damit ist die Anlage der *Leseübungen* — warum der Verfasser dieses Wort mit einem Bindestrich versehen hat, ist dem Schreiber unklar — auch gegeben; sie müssen in einer Fassung sein, die dem sprachlichen Vermögen der Kinder angepasst sind und die einen systematischen Aufbau des Vokabulariums gewährleisten. Beides erreicht das Büchlein vollständig. An der Hand von Illustrationen, die wie auch die der andern Bände der Serie von Joseph Kahler angefertigt sind, enthält der erste Teil kurze Lesestücke in möglichst knapper, grammatikalisch einfacher Form. Teilweise entstammen dieselben der Feder des Verfassers, teilweise sind es kurze Fabeln und Erzählungen, die aber gekürzt und sprachlich vereinfacht worden sind. Jeder Lektion gehen die neuen Wörter, die in ihr vorkommen, voraus. Der zweite Teil besteht aus fast durchweg poetischem Lesestoffe, der gleichfalls mit grosser Sorgfalt ausgewählt ist. Ein Anhang bringt vierzehn der einfachen und doch so ansprechenden Kinderlieder mit Text und zweistimmigem Satz. Da das Büchlein vollständig in lateinischer Schrift gedruckt ist, ist wohl anzunehmen, dass der Verfasser den Leseunterricht bei englischsprechenden Kindern mit dieser Schrift beginnen will; eine Ansicht, die von vielen Lehrern geteilt wird.

Die Ausstattung ist vorzüglich: gutes Papier, grosser, klarer Druck und geschmackvoller Einband. Wir halten die Leseübungen für eine wertvolle Beigabe zum Bestande der deutschen Lesebücher für die amerikanische Schule.

M. G.

*Siehe Sept. 1913 und März 1914 dieser Zeitschrift.

II. Eingesandte Bücher.

Märchen und Erzählungen. Erster Teil. New edition revised by the author, *H. A. Guerber*. With direct-method exercises and revised vocabulary by *W. R. Myers*, Assistant Professor of German, University of Minnesota. D. C. Heath & Co., New York. 65 cts.

Immensee von *Theodore Storm*. With introduction, notes, vocabulary, and English exercises by *Dr. Wilhelm Bernhardt*. With direct-method exercises. D. C. Heath & Co., New York. 35 cts.

Germelshausen von *Friedrich Gerstäcker*. Edited with notes and vocabulary by *Orlando F. Lewis*, formerly Professor of Modern Languages, University of Maine, and provided with exercises after the direct method. D. C. Heath & Co., New York. 35 cts.

Höher als die Kirche von *Wilhelmine v. Hillern*. Edited with notes and vocabulary by *S. Willard Clary*, formerly Instructor in German, University of Michigan, and provided with direct-method exercises. D. C. Heath & Co., New York.

Practical Beginning German. A text book for beginning classes in high schools and colleges. By *Alfred I. Roehm, Ph. D.* (Chicago), Wisconsin State Normal School at Oshkosh. The Collegiate Press, George Banta Publishing Company, Menasha, Wisconsin, 1916. $1.—

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides arranged to be used during the four years of a language course. For catalogue and further information address

ANNA BERNKOPF,

503 West 121st Street NEW YORK

Heimweh. Erzählungen aus Siebenbürgen von *Anna Schuller-Schullerus.* Mit einer Einführung von *Adam Müller-Guttenbrunn.* C. F. Amelang, Leipzig. M. 1.—

The Vampire of the Continent. By *Count Ernst zu Reventlow.* Translated from the German with a preface by *George Chatterton-Hill, Ph. D.* The Jackson Press, New York, 1916.

Sappho. Trauerspiel in fünf Aufzügen von *Franz Grillparzer.* Edited with introduction and notes, Inhaltsangaben, Inhalts- und Erläuterungsfragen, Rückblicke und Themen by *John L. Kind, Ph. D.,* Associate Professor of German, University of Wisconsin. Oxford University Press, New York, 1916.

Aus deutscher Dichtung.. Erläuterungen zu Dicht- und Schriftwerken für Schule und Haus. Band V. *Lyrische Dichtungen.* Herausgegeben von *Fr. Polak,* Königl. Schulrat, und *Dr. C. Frick,* weil. Direktor der Frankeschen Stiftungen in Halle. Fünfte Auflage von *Dr. P. Polak,* Provinzial-Schulrat. und *F. Unruh,* Provinzial-Schulrat. B. G. Teubner, Leipzig, 1915. M. 7.40.

Das Peterle von Nürnberg von *Viktor Blüthgen.* Edited with introduction, notes, exercises, vocabulary, and a list of idioms by *Frederick James Menger, Jr., M. A.,* Professor of German, Macalester College, St. Paul, Minn., formerly of Beloit College, Beloit, Wis. Illustrations by *Charles F. Arcieri.* American Book Company, New York.

Burg Niedeck. Novelle von *Wilhelm Heinrich Riehl,* With introduction, notes, and vocabulary by *Garrett W. Thompson, Ph. D.,* Professor of German Language and Literature in the University of Maine. Drawings by *C. F. Howard.* American Book Company, New York.

Handy German Grammar. By *Chester Nathan Gould,* University of Chicago. Scott, Forsman & Company, Chicago.

First German Lessons in Phonetic *Spelling.* By *E. Prokosch,* Professor of Germanic Languages in the University of Texas. New York, Henry Holt & Company. 25c.

Deutscher Lehrgang. Erstes Jahr. By *E. Prokosch,* University of Texas. New York, Henry Holt & Company. $1.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste and Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von **Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus der deutschen Literatur.**

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne diese Zeitschrift.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutschamerikan. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.
Ausgabe A nach der Normalwörtermethode ..... 30 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode ..... 30 Cents
Band II für Grad 3 und 4 ..... 45 Cents
Band III für Grad 5 und 6 ..... 60 Cents
Band IV für Grad 7 und 8 ..... 75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Aus Nah und Fern

Ein guter Kamerad in Schule und Haus

Seit Jahren ist es die Hauptaufgabe von **Aus Nah und Fern**, eine Ergänzungslektüre zu schaffen, die in den gebräuchlichen Textbüchern des zweiten und dritten Jahres nicht vorhanden ist.

Es bringt: kurze, einfache Berichte über tägliche Ereignisse, Reisebeschreibungen, Briefe aus Deutschland, Witze, wissenschaftliche Notizen, Anekdoten, Gedichte und Lieder.

Im Jahre 1914-15 haben 974 höhere Lehranstalten **Aus Nah und Fern** als Klassenlektüre eingeführt; im Jahre 1915-16 liefen aus 47 Staaten Klassenbestellungen ein und steigerten damit die Zahl der so beteiligten Lehranstalten auf 1032 und die Abonnentenzahl auf 18,500.

4 Hefte im Jahre (Okt., Dez., Febr., Apr.)
Bezugspreis 70c das Jahr; bei 6 bis 19 Jahresbestellungen, 55c; bei 20 und mehr Jahresbestellungen, 50c.

Probehefte zum Weiterverkauf an Schüler werden bereitwilligst geliefert. Überzählige Hefte werden auf Kosten des Herausgebers zurückgenommen.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen,** sowie **Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Unterrichtsarbeit der Abiturienten 129
Vortrag Röselers in Cleveland 101
Zuwendung 254
Los Angeles, Modern Language Bulletin 367
Madison, Prof. Elliott nach Montana 23
Middlebury, Sommerkursus 165
Milwaukee, Kriegsbazar 129
Minneapolis, Kriegs-Kirmess . . . 319
M. L. T. Ass'n of New Jersey . . . 130
Monteser, Dr. Friedrich, † 22
Nashville, Konferenz zur Ausbildung von Landschullehrern . . 23
Nationalbund, Mitteilungen . . 207, 367
N. E. A., Abteilung für moderne Sprachen 208
Jahresversammlung . . 62, 165, 255
Stellung zum militärischen Drill 101
Nebraska, Obergericht über den modernen Sprachunterricht . . 101
Newark, Erfahrungen mit der Ganztagsschule 208
New Orleans, deutsche Schulbibliothek 62
New York, Bureau of Academic Information 207
Bericht über den modernsprachlichen Unterricht 101
Dr. Friedrich Monteser, † . . . 22
Dr. Zicks Bericht über europäische Studienreise 207
Handelsfakultät in Columbia. 62
Hülshofs Bericht über den deutschen Unterricht 208
Jubiläum des Deutschen Journals 62
Jahresversammlung der German University League 318
Katholischer Zentralverein und Pflege des Deutschen . . 318
Verhaftung dreier Schullehrer 165
Vorträge Dr. F. Schoenemanns 165
Wiederwahl Sup't Maxwells . . 101
Wochenschrift Walhalla 22
Oshkosh, Feuer in der Normalschule 130
Ostpreussenhilfe in den Ver. St. 64
Peabody, Mass., Panik in einer Pfarrschule 63
Preparedness 63
Princeton - Universität, mündliche Aufnahmeprüfungen . . . 318
Reno, H. S. — Bulletin 130, 164
Revolte im amerikanischen Erziehungswesen 130
Rochester, die Geschichte des Deutschtums 102
Schwab, John Christopher † . . . 62
Scroggie über den deutschen Unterricht 167
St. Louis, Blewett-Stiftung 255
Staatsuniversität Ohio, Aufführung des deutschen Vereins . . . 62
Studium des Deutschen — durch den Krieg beeinflusst? 62
Sutherland, W. T. † 23
Taft kritisiert das am. Schulsystem 23
Tagore, interniert in Kalkutta . . 129
Trenton, M. L. T. Ass'n of New Jersey 130
Vermont, deutsche Sommerschule 102
Wisconsin, Versammlung der Lehrer moderner Fremdsprachen 165
Goodnights Ratgeber für junge Studenten 318
World's Work über deutsche Einwanderung 129

Deutschland.

Ausschuss der Lehrervereine von Mitteleuropa 132
Bayern, die verheiratete Lehrerin 319
Gehaltserhöhungen 283
Im Kriege gefallene Lehrer . . 131
Berlin, Fontanepreis an C. Sternheim 103
Lehrerschaft im Kriege 131
Vereinigung für Erziehung und Unterricht 102
Beziehungen zwischen Deutschland und Amerika 166
Dresden, Jubiläum des Kreuzgymnasiums 283
Einfluss des Krieges auf den Lehrernachwuchs 102
Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens 23
Errichtung eines Reichsschulamtes 131
Falke, Gustav † 131
Frankfurt a. M., Ordinariat für Pädagogik 132
Görlitz, Verlust des Augenlichtes 103
Hamburg, Prof. Stern als Nachfolger Meumanns 64
Jubiläumsstiftung des deutschen Lehrervereins 102
Jugendliche in öffentlichen Versammlungen 283
Karlsruhe, Ausländer an Universitäten 64
Kuche, Lehrer, verliert sein Augenlicht 103
Külpe, C. † 102
Lehrer im Kriege gefallen 131, 132, 283
Leipzig, Frauenhochschule 283

Institut für experimentelle Pädagogik 209
Reisebücherei 368
Schulzes Vorschlag zur Volksschulkonferenz 103
Loeper - Houselle, Marie † 131
Mannheim, Vorbereitung begabter Schüler für höhere Schulen 131
Meumanns Nachfolger 64
Milwaukee, Verkauf der Freidenker Publ. Co. 166
Mitteleuropäische Volksschulkonferenz 103
München, Dr. Georg Hirth † 209
Sammlung der Lehrerinnen für Ostpreussen 64
Ostpreussen, Zerstörungen durch die Russen 283
Preussen, Anstellung von Lehrerinnen 319
Teuerungszulagen an Lehrer . . 319
Reichstag, Vorlage betreffend das Schulwesen 23
Statutenreinigung 283
Stuttgart, deutsch-spanische Gesellschaft 64
Volksbildung, Gesellschaft für . . 368
Walter, Dir. Max, Auszeichnung 23

Oesterreich-Ungarn.

Czernowitz, Wiedereröffnung der Universität 284
Lublin, Eröffnung des jüdischen Gymnasiums 103
Notlage der Lehrer 64
Wien, Dr. Ernst Mach † 167

Belgien.

Eröffnung der deutschen Schule zu Brüssel 131

England.

Absage an das deutsche Schulwesen 368
Belgischer Kindertag 284
Kinder in Munitionsarsenalen . . 284
Nachwuchs von Lehrern? 319
Oxford, Arthur Sampson Napier † 209
Überlegungen des Erziehungsrates 209
Verminderung der Ausgaben für die Schule 283

Frankreich.

Deutscher Sprachunterricht 369
Gesetz für die Kinder der Nation 284

Holland.

Haag, Jan Ligthard † 209
Protestversammlung der Lehrer 283
Körperliche Strafe als Zuchtmittel 64

Russland.

Deutsche Schule in russischer Beleuchtung 386

Schweden.

Gehaltserhöhungen 283
Sven Hedins Stiftung für das Rote Kreuz 103

Schweiz.

Bern, Vergnügungssucht der Jugend 283
Vereinigung für Schulhygiene . . 64
Zürich, Kinoverbot 283

Vermischtes.

Abfall der Niederlande 135
Aus Aufsatzheften 25
Balkan, woher der Name? 285
Bismarckfeier in Berlin 194
Cylinderhut, verdeutscht 193
Der Drill 321
Dienstpflicht der Frau 194
Ferienabschiedsrede 136
Gegen das deutsche Buch 193
Geibels Geburtstag? 25
Goethes „Fischer", zeitgemäss 66
Haare in der Feder 25
Häufigkeit deutscher Wörter 320
Ironie in der Schule 285
Kellerschulen 285
Kind und Hund 285
Kindergebet 286
Kriegsmappen des Schutzverbandes deutscher Schriftsteller 285
Krieg und Erziehung 285
Lehrerkriegshilfe Deutschlands und seiner Feinde 25
Mackensen an die Lehrer 135
Maria Stuart bei Reinhardt 135
Neues Selbstbewusstsein 136
Ohrenzeuge der Schlacht von Verdun in Bayern 286
Scharlach, Ansteckungszeit 135
Shaw und Shakespeare 134
Stadt 65
Stillehre 136
Strobl, der üppig gewordene 66
Volksbildungswesen während des Krieges 135
Warnung 286
Warum die Schiffe weiblich sind . . 210
Zukunftsbild 136

Gedichte.

Der Regen klopft 65
Eschmann, Ernst, Stürmische Weihnachten 370

Eschmann, Ernst, Unruhe 370
Falke, Gustav, Aus dem Takt..... 134
Ferren, H. M., Deal Gently with the Sightless 132
Huggenberger, Altjahrsnacht 371
Huggenberger, Das neue Jahr.... 371
Keidel, Heinr., Die goldnen Ringe. 284
Langer, Erich, Christmette 370
Lienhard, Heinr., Treu Gedenken. 173
Luebben, Pauline, Die Perlen mein 103
Nicolay, Clara L., Still und Gross. 65
Neese, „Afschied" 65
Nister, Die drei Mägdlein..... 371
Pestalozzi, H., Herbst 320
Schönberg, Johannes, November.. 320
Schüller, Gustav, Bis zum Ende!.. 133
Tiwald, H., Die wilde Rose 134
Towska, Kory, Der deutsche Schulmeister 210
Trojan, Johannes, Zwergwanderschaft 134
W., Eine Antwort an alle, die uns übel wollen 133
Walter, Max, Weihnachten 369
Wechsler, Emily, Frühlingslied... 133
Wechsler, Emily, Weihnachtsglaube 370
Zahn, Ernst, Das grosse Jahr..... 1

Bücherschau.

Arrowsmith, R., — Richard von Volkmann - Leander, Träumereien an französischen Kaminen. (Edwin C. Roedder) 210
Babson, Hermann, — Frenssen, Peter Moors Fahrt nach Südwest. (Edwin C. Roedder) 28
Benson, English Derivations (R. D. O.) 167
Betz, Frederick, Vom grossen König und Anderen. Deutsche Anekdoten aus zweihundert Jahren. (Edwin C. Roedder) 210
Böckel, Otto, Die deutsche Volkssage. (Edwin C. Roedder)..... 288
Bruinier, J. W., Die germanische Heldensage. (Edw. C. Roedder) 288
Burnett, Arthur W., und Lensner, Hermann J. — Storm, Immensee. (Edwin C. Roedder)..... 210
Busse, Bruno, — Keck, Heinrich, Deutsche Heldensagen. Erster Band: Gudrun und die Nibelungensage. (Edwin C. Roedder).. 288
Crowell, R. W. — Stifter, Brigitta. (Edwin C. Roedder) 28
Dirks, Louis H. — Storm, Immensee. (Edwin C. Roedder) 210
Drechsel, K. C. H., Die sieben Reisen Sinbads, des Seemanns. (Edwin C. Roedder) 210
Drobegg, Wilh., Deutscher Sang. (M. G.) 106
Eiserhardt, Ewald, und Pettengill, Ray W., — Storm, Psyche (Edwin C. Roedder) 28
Fick, H. H., German Contributions to American Progress (J. E.)... 105
Fick, H. H. Ich und Du. (Richard P. Koepke) 324
Finsler, Georg. Die Homerische Dichtung (Edwin C. Roedder).. 289
Frey, Adolf, Schweizer Dichter (Edwin C. Roedder) 290
Goebel, Marie, — Rosegger, Das Holzknechtshaus (Edwin C. Roedder) 28
Grummann, Paul H., — Karsten, Kurator. (Edwin C. Roedder).. 210
Handschin, Class Room Manual (William F. Luebke) 137
Handchin, German Series for Beginners (William F. Luebke)... 137
Hastings, Emily, — Ausfeld, Anna, Zwei dramatisierte Märchen. (Edwin C. Roedder) 322
Herzog, Johann Adolf, Poetik (Edwin C. Roedder) 289
Jahn, Otto F., Schuldramen in analytischer Übersicht. Band I: Von Sophokles bis Schiller (Edwin C. Roedder) 291
Jaeck, Madame de Staël and the Spread of German Literature. (Edwin C. Roedder) 168
Krause, Carl A., The Direct Method in Modern Languages. (K. F. Münzinger) 321
Mach, Edmund von, Official Diplomatic Documents Relating to the Outbreak of the European War. (M. G.) 323
Martiné, Frieda Louise, First German Reader (Edw. C. Roedder) 286
Meyer, Füllsteine No. 2. Geschichtliche Lesestücke für die Oberklasse. (J. E.) 169
Myers, Walter R., — Gerstäcker, Der Wilddieb. (Edwin C. Roedder) 210
Osthaus, Carl, — Ernst, Otto, Asmus Sempers Jugendland. (Edwin C. Roedder) 290
Price, William Raleigh, Reformlesebuch (Edwin C. Roedder).. 286
Price, William Raleigh, Reply ... 325
Priest, G. M., Germany since 1740. (Heinrich Reese) 26
Prokosch, Eduard, und Purin, Charles M., Konversations- und Lesebuch. (John C. Blankenagel) 137

Schmidt, F. G. G. — Meyr, Ludwig und Annemarie (Edwin C. Roedder) 28
The Modern Language Journal. (M. G.) 323
Thompson, G. W. — Hauff, Lichtenstein (Edwin C. Roedder) . . . 66
Thormeyer, Paul, Philosophisches Wörterbuch (Edwin C. Roedder) 291
Viëtor, Elemente der Phonetik des Deutschen (J. E.) 26
Walhalla (M. G.) 67
Walzel, C., Friedrich Hebbel und seine Dramen (Friedrich Bruns) 136
Williams, C. G., — Raabe, Die schwarze Galeere (Edwin C. Roedder) 28

Eingesandte Bücher 30, 68, 138, 170, 198, 213, 255, 291, 326

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **Februar 1917.** **Heft 2.**

Kind und Schule in der deutschen schönen Literatur unserer Zeit.

Von **Hermann Barnstorff,** Cincinnati, O.

(Schluss.)

III.

Der Schülerselbstmord gehört zu den bekanntesten Tragödien der Zeit. Seine Häufigkeit auf deutschen Anstalten hat die Augen der ganzen Welt angezogen. Die Ursache und Schuld wurde kaum dem Individuum zugemessen, sondern der Hauptangriff richtete sich gegen das System der deutschen, höheren Schule. Zu diesen Angreifern gesellten sich neben den Fach- und Zeitungsleuten auch die freien Schriftsteller; denn hier galt es unausgeschöpfte Probleme zu behandeln. Wohl enden manche Geschichten Wildenbruchs, Huchs und Clara Viebigs verhängnisvoll; aber sie verhalten sich doch objektiv, gewissermassen teilnahmlos der Schule gegenüber. Ihre Tragik liegt nicht in dem Gegensatz der Charaktere zu der Umgebung, sondern in dem Fehlen der notwendigen Kraft, die Widerstände des Lebens bei Seite zu schieben. Aber in einer Reihe von Erzählungen und Dramen wird sich in ganz subjektiver Weise gegen die Schule ausgesprochen. Es sind Tendenzwerke, die einen Protest gegen bestehende Zustände erheben.

Den Auftakt zu diesen Schriften möchte ich bei Frank Wedekind und Thomas Mann suchen. Wedekinds Kindertragödie *„Frühlings Erwachen"* (1891) gehört fast zu allen Gruppen. Als psycho-

logische Kinderschilderung ist sie eine vergröberte Fortsetzung von Lou Andreas-Salome. Einige packende Szenen sind dem Schulleben abgelauscht, und das Lehrerkollegium wird einer scharfen Kritik unterzogen. Aber dieses Drama hat zuerst lebhaft gegen das Gymnasium protestiert. Es schildert den ungeheuren Druck, der auf einem jungen Leben lastet, wenn es den Anforderungen der Schule nicht gewachsen ist, und wenn die Schrecken des Sitzenbleibens monatelang ihre Schatten vorauswerfen. Dieser Qual macht schliesslich Moritz Stiefel ein Ende, indem er sich erhängt. Grausig-grotesk, abstossend und doch allzuwahr wirkt dieses Schauspiel. Feiner, objektiver, fatalistischer ist die Schilderung eines solchen Unglücklichen im elften Kapitel des grossen Romans *„Die Buddenbrooks"* (1901) von Thomas Mann. Mit der ergreifenden Kälte und dem fein empfundenen Wortton seines Stils lässt der Verfasser zwei Generationen einer Lübecker Patrizierfamilie ins Grab sinken. Die Möglichkeit eines Aufschwunges ruht in dem jungen Hanno Buddenbrook. Aber auch er ist vom Schicksal gezeichnet. Er liebt Musik; doch wird er nie das Leben durch die Ausübung dieser Kunst formen können. Dazu ist er zu kraftlos und zu aristokratisch. Seiner Neigung zum Träumen und Musizieren steht der Hass gegenüber, den er gegen das Gymnasium hegt. Die Fülle der Fächer erdrückt ihn fast und macht ihn apathisch gegen die Welt. Typhus ist Manns Ausweg, ihn von der Erde abzurufen. Nicht einmal den Mut zum Selbstmord gönnt ihm der Verfasser.

Das von Wedekind und Mann nur episodenhaft behandelte Thema wird zum Mittelpunkt bei Emil Strauss im *„Freund Hein"* (1902). Den Keim zu dieser Geschichte findet man schon in der kurzen Erzählung *„Prinz Wieduwitt"* (1898), die Strauss einige Jahre vorher veröffentlichte. Aber erst der Roman entwickelte die psychologisch darstellende Fähigkeit des Verfassers und brachte ihm die verdiente Anerkennung. Als Heiner Lindner geboren wird, bestimmt sein Vater, dass der Sohn später Staatsanwalt werden soll. Der Pflege der Eltern gelingt es, dem kränklichen Knaben eine Durchschnittsgesundheit zu verschaffen. Er zeigt sich willig, ehrlich und gehorsam. Jede selbstsüchtige Veranlagung, wie sie oft bei Kindern vorkommt, fehlt ihm. Ein Gefühl für Schönheit entwickelt sich sehr früh, und ein magisches Verlangen zieht ihn zur Musik. Der Vater hat dasselbe Empfinden für die Kunst gehabt und kennt die Gefahren einer ästhetischen Umstrickung. Er hat sich in seiner Jugend aus eigener Kraft herausgerissen. Als sein Sohn in der Schule wenig Fortschritte macht — die Mathematik fällt ihm am schwersten — will er ihn retten, ihm helfen, dadurch dass er ihm die Musik entzieht. Aber trotz dieser Massregel bleibt der junge Lindner sitzen. Die Verzweiflung treibt den Knaben zu einer Auflehnung gegen die Autorität der Schule. Er wird ausgeschlossen. Die grosse Verlassenheit überkommt ihn und bringt ihn zu Freund Hein,

dem Tod. Trotz der dekadenten Stimmung hinterlässt das Buch eine tiefe Wirkung. Dieselben Fehler, die Clara Viebig in „Einer Mutter Sohn" geisselte, der Zwang zu einem Berufe und das Verkennen der kindlichen Neigung, werden uns noch einmal in verhängnisvoll wirkender Weise vor Augen geführt.

Strauss hatte viele Nachahmer. Sie verloren sich im Stofflichen. Mit seinem künstlerischen Scharfblick konnten sie sich nicht messen. Desto lauter hatten sie das Schreien und Protestieren gelernt. Zu den von Strauss beeinflussten, aber über der Allgemeinheit stehenden Werken gehört auch Hermann Hesses Roman *„Unterm Rad"* (1906). Da Hesse bekannter als Strauss ist, erreichte „Unterm Rad" eine grössere Anzahl Leser, zumal der Verlag S. Fischer-Berlin eine billige Ausgabe von diesem Roman auf den Markt brachte. Wenn es auch, mit den anderen Erzählungen verglichen, des Verfassers schwächstes Werk ist, so liegt doch das Bemerkenswerteste in dem autobiographischen Anklang. Zum grössten Teil stellt Hesse sich selbst in dem jungen Hans Giebenrath dar. Der Knabe hat eine Vorliebe für die Natur. Angeln ist seine Lieblingsbeschäftigung. Doch hat ihm sein Vater, der Zwischenhändler und Agent Joseph Giebenrath, die hohe Ehre zugedacht, das Landexamen machen zu lassen, das ihm dann den Weg in die Stiftschule öffnet. Alles dreht sich jetzt um die Prüfung. Das Vaterhaus, die Schule, fast die ganze Stadt arbeitet auf Hans ein und treibt ihn zur Aufbietung aller Kräfte. Er besteht das Examen als zweiter. Aber nicht einmal die Ferien gönnt ihm die Horde seiner Peiniger. Er muss sich sofort an die Bücher machen. Der Stadtpfarrer, der Rektor und der Mathematiklehrer helfen dem Knaben sich für die Zukunft ausrüsten. Nur der Schumacher Flaig fragt kopfschüttelnd und gescheit: „Zu was gibt man euch denn denn Ferien? Doch nicht zum Stubenhocken und Weiterlernen." Auf der Maulbronner Klosterschule (von derselben Anstalt rannte der Verfasser fort und wurde Maschinist) geht das Treiben weiter. Doch der Knabe bricht zusammen. Die Nerven versagen. Kopfschmerzen und Halluzinationen stellen sich ein. Er muss die Schule verlassen und wird Schlosserlehrling. Bei einer Gesellenfeier trinkt er zu viel. Am anderen Morgen findet man ihn tot im Flusse. Selbstmord oder Unglück? Niemand weiss es, dass die Schulmeister mitgeholfen haben, ihn so weit zu bringen.

Eine dramatische Behandlung erfuhr dieser Stoff in der Tragi-Komödie *„Traumulus"* (1904) von Holz und Jerschke. Das Drama reicht kaum an die beiden Romane heran. Der Eindruck ist zu verwischt. Die Charaktere sind einseitig und farblos. Das Interesse haben die Verfasser unklugerweise geteilt zwischen dem Schuldirektor Niemeyer, dem Traumulus, der keine Augen für die Wirklichkeit besitzt, und dem Schüler Kurt v. Zedlitz, der den Selbstmord begeht. Das Motiv

zur Tat wird nicht genügend herausgearbeitet. Kurt v. Zedlitz fällt einem Jugendstreich zum Opfer; es kommt heraus, dass er mit einer Schauspielerin verkehrt hat. Das Schicksal spielt ihm übel mit, da es alles an den Tag bringt. Selbst seine guten Gedanken und Vorsätze werden von den Menschen verkehrt und schlecht ausgelegt. Seine Mitschüler verjagen ihn. Seine Lehrer verstossen ihn. Die Ankündigung von der baldigen Ankunft seines Vaters liegt bangend und drohend auf seiner Seele. Die Angst vor Strafe und das Gefühl einer unsühnbaren Scham treiben ihn in den Tod. Der Schule wird der Tadel entgegengeworfen, dass sie die Kinder und ihre Wünsche und Versuchungen nicht kennt und in Rechnung zieht.

IV.

Seit dem Beginne der Charakterzeichnung in der Literatur war der Lehrer stets eine tragische Gestalt. Sein Wesen und Treiben löste fast immer Lachen und Heiterkeit aus. Diese beiden paradox klingenden Sätze kennzeichnen die zwei Seiten einer tragi-komischen Erscheinung. Das literarische Bildnis des Schulmeisters hat etwas von der romantischen Auffassung des Narren, des gezwungenen Spassmachers. Es zeigt, wie sehr Ernst und Scherz ineinandergreifen, und beweist, dass fast jeder Komödie auch eine Tragödie unterliegt. Der Leser oder Zuschauer, der sich herzlich belustigt, ahnt selten, dass es der Lächerlichkeit erregenden Person gar nicht lachhaft zu Mute ist. Doch die moderne Literatur hat dem Schulmeister Gerechtigkeit widerfahren lassen. Der soziale Aufschwung des Lehrerstandes wirkte wohltuend auf die literarische Behandlung ein.

In fast allen vorher erwähnten Werken spielt der Lehrer eine mehr oder minder grosse Rolle. Peter Michl und Kaspar Krumbholtz widmen sich sogar diesem Berufe. Aber es ist nicht der Hauptzweck in jenen Schriften, uns ein Bild dieses Standes und seiner Persönlichkeiten zu geben, wie es in den Büchern geschieht, die in diesem Abschnitt behandelt werden sollen.

Noch bei Hans Hoffmann ist der Lehrer der Anlass des vorhandenen Humors. Eigenartige Käuze bevölkern das *„Gymnasium zu Stolpenberg"*. Dort lebt der Hilfslehrer Christian Dinse dahin, ohne Lebenseifer und Antrieb, weil er in seiner Jugend mit dem Examensprofessor in Streit geriet und durchfiel. Ein gleiches weltfernes Leben führt der Altphilologe Dr. Martin Löwe. Erst der Tod seines Jungen reisst ihn aus seiner Einsamkeit. Dieser Sohn Titus — er wird im gegenwärtigen Kriege unzählige Genossen finden, die sein Schicksal teilen — war die Enttäuschung seines Vaters. Er besass kein Talent für alte Sprachen, interessierte sich aber für Mathematik und wurde Offizier. Auf dem Schlachtfelde bei Le Bourget starb er den Heldentod. Der Vater fand dann Versöhnung mit seinem Knaben. Der Tiefstand des

deutschen Oberlehrers alter Zeit kommt nirgends besser zum Ausdruck als in den beiden Abenteuern Hophni und Pinehas; doch gelingt es dem Verfasser, in uns ein ergreifendes Mitleid für den „Griechen" Kanold und dem Geschichtsoberlehrer Röber zu erwecken.

Der traurige Unterton, den wir in der letzen Geschichte Hans Hoffmanns finden, durchzieht auch die beiden sehr verwandten Romane *„Das goldene Tor"* (1907) von Diedrich Speckmann und *„Heideschulmeister Uwe Karsten"* (1909) von Felicitas Rose. Aus der trockenen, poesielosen Kleinstadt kommen wir in eine lyrische Stimmungswelt. Die Heide bildet den landschaftlichen Hintergrund. In der Einsamkeit des Dorfes, fern von einem wilden Getriebe des hastenden Verkehrs leben diese beiden Schulmeister dahin in Musik und Sehnsucht und Liebe vergehend.

Es ist ein Zeitbild aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts, das Speckmann vor uns entrollt. Die Schulverhältnisse in der Lüneburger Heide sind in derselben kümmerlichen Verfassung wie sie Eggleston im „Hoosier Schoolmaster" beschreibt. Die Kinder dieser eingesessenen Bauern sind ebenso wild, knorrig und steif wie die Sprösslinge der Ansiedler in Indiana. Doch Peter Eggers weiss sie zu zügeln. Erfahrung macht ihn — so lautet die plattdeutsche Anerkennung — zu „Een Keerl". Mit seiner Laufbahn ist das ganze Elend verbunden, dem ein Lehrer früherer Zeit ausgesetzt war. Das Unterrichten wird gelernt wie ein Handwerk, indem Peter Eggers bei einem erfahrenen Schulmeister in die Lehre kommt, dem er in der Schule, am meisten aber im Hause und im Garten behilflich ist. Ein halbes Jahr auf dem Seminar genügt zur Weiterbildung, um eine eigene Stellung zu übernehmen. Als er sie erhält, stösst er auf Schwierigkeiten bei Schülern, Bauern und Vorgesetzten, und in vielen Fällen demütigt er sich. Er ist zu abhängig von den Bauern, schon weil er sich auf den sieben Vollhöfen im Laufe der Woche herumessen muss. Doch Peter Eggers, so gut und rasch er sich entwickelt, ist diesem Leben nicht gewachsen. In kurzen Zeit unterliegt er an der Schwindsucht.

„Uns interessiert weniger Peter der Schulmeister als Peter der Mensch", sagt Speckmann in seinem Buche. Das ist in noch grösserem Masse der Fall von Uwe Karsten Alslev. Felicitas Rose gibt uns ein Bild ihres modernen Heideschulmeisters, wie er sich im Tagebuch einer Hamburger Patriziertochter spiegelt. Von Uwe Karstens pädagogischer Tätigkeit erfahren wir nicht viel; doch hören wir, wie von seiner Person ein anziehender Zauber ausgeht. Er ist ein Dichter, der bodenständig mit seiner Heimat verwachsen ist. Daneben ist er ein grosser Gelehrter, dessen wissenschaftliche Schriften Aufsehen erregen. Als Mensch leidet er unter traurigen Nebenumständen; doch erträgt er alles geduldig, indem er in seinem Beruf, seiner Forschung, der Dichtkunst

und der Musik Erholung sucht. Wenn auch diese Heidegestalt nur eine ideale Schöpfung in der Phantasie der Verfasserin bleibt, so müssen wir ihr doch dankbar sein für die warmen Worte, die dem Lehrerstand gezollt werden.

Aus der Welt der Stimmung reisst Friedrich Jacobsen den Lehrer in seinem Buche *„Das hohe Lied"* (1911) und setzt ihn in die Wirklichkeit mit allen sozial-ökonomischen Fragen. Der Werdegang des Kantorsohnes Philipp Stamm als Philologe gibt ihm Gelegenheit, alle Probleme anzuschneiden und die Entwicklung, aber auch den Unterschied der verschiedenen Lehrerstände in Deutschland zu beleuchten. Das Buch leidet an dem Mangel rechter Technik, soziale Tendenzromane zu meistern. Doch sind viele Ideen, die der Verfasser den verschiedenen Personen in den Mund legt, einer genauen Betrachtung und eines tiefen Nachdenkens wert. Jacobsen ist weit vorgeschritten und meint es ernst mit seiner Darstellung, denn er hütet sich, eine burleske Lehrergestalt einzufügen. Sie mögen noch existieren; vielleicht wird der lächerlich wirkende Schulmeister nie aussterben; aber er sollte in der Literatur eine ebensolche Ausnahme bilden, wie er es schon im Leben geworden. Die Schriftsteller sollten gerade so nichtachtend an ihm vorübergehen wie die Wirklichkeit.

Ein weit grösseres Interesse als den anderen Gruppen brachten die Dramatiker dieser vierten Abteilung entgegen. Technische Schwierigkeiten hielten sie zurück; denn Kindern kann man auf der Bühne keine Problemrollen anvertrauen. Ein Gesamtbild vom Schulleben ist für das Theater ungeeignet. Das muss der Pantomime oder dem Kinematographen überlassen werden. Aber der Lehrer mit seinen Zeitfragen bildet einen günstigen Gegenstand der Unterhaltung.

In den beiden schon angeführten Dramen ‚Frühlings Erwachen" und „Traumulus" gehen die Verfasser dem Lehrer mit einem Vorurteil entgegen. Max Dreyer bringt in seinem Schauspiel *„Der Probekandidat"* (1899) den begeisterten, idealen Lehrer auf die Bühne. Der 25jährige Dr. Fritz Heitmann beginnt mit der ganzen entfachten Erregung der Jugend seine Laufbahn in einer Mecklenburger Anstalt. Er unterrichtet Naturwissenschaft in der Prima und stützt sich in seiner Auslegung vom Ursprung des Lebens nicht auf die Bibel, wie es seit altersher in seiner Schule getan wurde, sondern auf die modernen Anschauungen der Darwinschen Theorie. Die Geistlichkeit hört von diesem Unterricht. Die Kollegen, die schon vom System zurechtgehobelt und diplomatisch-verknöchert sind, warnen den Neuling. Die Mutter und die Braut flehen ihn, umzukehren und zu widerrufen, als es zur Untersuchung kommt. Aber Fritz Heitmann bleibt bei seiner Überzeugung und lässt sich verjagen und verzichtet lieber auf ein bevorstehendes häusliches

Glück, als dass er den Schülern die Wahrheit vorenthält. Durch seinen Mut ringt er selbst seinen Gegnern und Kollegen Bewunderung ab.

Der Erfolg des Probekandidaten wurde bald übertrumpft, da es dem Anschmiegetalent Otto Ernsts gelang in *„Flachsmann als Erzieher"* (1901) ein weit effektvolleres Stück hervorzubringen. Wenn auch dieses Drama nicht die künstlerische Höhe des Dreyerschen Schauspiels erreicht, so spricht doch aus dem ganzen eine viel grössere Bekanntschaft mit dem Stoff, den Aufgaben der modernen Schule. Otto Ernst zeichnet sich auch noch durch einen grösseren Optimismus aus. Dreyer gönnt seinem Helden nur den moralischen Sieg. Im Flachsmann gewinnt der gute begeisterte Lehrer den ganzen Kampf. Alle Typen — leider stehen auch einige in Gefahr auf der Bühne zu leicht ins Burleske verzerrt zu werden — sind vertreten. Darunter ragt neben den beiden Gegensätzen Flachsmann, dem Bildungsschuster, und Flemming, dem idealen Kämpfer, noch die fein gezeichnete Gestalt des Schulrats Prell hervor. Er gibt den Beweis, dass man nicht nur unten, in den Reihen, auf dem richtigen Wege sondern auch oben, bei der höchsten Leitung, auf dem rechten Pfade wandelt.

Das im Jahre 1908 erschienene Drama Richard Urbans *„Die unser Volk lehren"* scheint wieder von pessimistischer Tendenz durchwirkt zu sein. Nach des Verfassers Selbskritik — mir ist das Buch vor einigen Jahren nur einmal flüchtig in die Hände geraten — handelt es sich um den Einfluss der Geistlichkeit in den Lehrerseminaren, „wo die frische, natürliche Jugend stets der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt ist, während die Mittelmässigkeit sicher ihren Weg findet". Weiter wird das „unzeitgemässe Verhältnis" zwischen Schulpatron und Lehrer gegeisselt und die Gegensätze zwischen dem geistlichen Schulinspektor und dem Lehrer dargestellt.

Hugo Münsterberg als Erzieher.

Von **Dr. Friedrich Schönemann**, Universität Harvard.

Mit Hugo Münsterberg ist einer der bedeutendsten Vorkämpfer für die deutsche Sache in Amerika dahingegangen und einer der besten Freunde Amerikas unter den Deutschen. Mitten in seinem Beruf, vor der Klasse hat ihn seine letzte Stunde erreicht. Als Erzieher hat er gelebt und geschafft, als Erzieher ist er gefallen in dem grossen Kampf um Ideale in dem Weltkrieg, der schon unausdenkbar lange tobt und lange weitertoben wird, und in dem nur siegt, wer „an den reinen Wert der idealen Güter" glaubt, Hugo Münsterbergs Lieblingswendung zu gebrauchen. Und wir Deutschlehrer vor allen stehen jetzt in der ersten Reihe der Schlacht um diese Ideale, die wir so herzlich gern „deutsche Ideale"

nennen: Charakterbildung und aufs Innere gerichteter Sinn, Zucht und Innerlichkeit.

Wie Hugo Münsterberg als ein Neunundzwanzigjähriger nach Harvard gekommen ist, und wie er dort als Professor der Psychologie fast fünfunzwanzig Jahre gewirkt hat, ist allgemeine bekannt, und auch dass er sich bald von seiner Fachwissenschaft aus den Weg in die Öffentlichkeit bahnte und dann zu Amerikanern wie Deutschen durch zahlreiche Bücher und Aufsätze sprach. Ob er über sein Fach, die experimentelle Psychologie, und seine Anwendung auf das praktische Leben oder den Unterricht redete, z. B. in dem Buch „Psychology and the Teacher" (1910), oder ob er über Philosophie und Kultur oder politische Dinge schrieb, immer zeichnete er sich als „Professor an der Harvard-Universität", als der er sich voll Stolz und Dankbarkeit fühlte. Was man für ihn und seine neue Arbeit in der Psychologie besonders in den ersten Jahren an Harvard möglich machte, das hat er stets voll anerkannt, und er ist seinerseits zu Harvards Ehre und Ansehen im In- und Auslande allezeit rührig tätig gewesen.

Als deutscher Gast ist Hugo Münsterberg hierher eingeladen worden, und als Gast hat er sich in Amerika immer gefühlt. Er ist deutscher Staatsbürger geblieben. (So kann man ihn in seinem Charakter und Wirken gar nicht betrachten, ohne zuallererst seines vollbewussten Deutschtums zu gedenken.) Seine Treue zum Deutschtum und zu Reichsdeutschland ist ihm von den verschiedensten Seiten und besonders seit Ausbruch des Krieges vorgeworfen worden, und leider nicht nur von sogenannten Stockamerikanern. Und doch hätten alle Amerikaner sein Verhältnis zur deutschen Heimat verstehen und ehren sollen, die ihre eigene treue Heimatsliebe von andern, z. B. Reichsdeutschen, verstanden und hochgehalten wissen wollen. Aber dass Hugo Münsterberg mit manchen anderen Deutschen in Amerika deutsch geblieben ist, hat ausser der reinseelischen noch eine kulturpolitische Seite. Zum Verständnis zwischen Amerika und Deutschland kann es nämlich nur beitragen, ist es sogar durchaus nötig, dass gerade „Gäste" von hüben und drüben durch langjährige Arbeit mit dem fremden Volk zu einsichtsvollen Vermittlern werden, was jene nie ganz sein können, die sich vom eigenen Volkstum völlig loslösen, um sich einer neuen Heimat ganz zu eigen zu geben. Diese grundverschiedene Stellung einerseits von dem Deutschen in Amerika und andererseits von dem Amerikaner deutscher Abstammung muss klar gesehen und gleichmässig gewürdigt werden (denn beide haben ihre grosse Mission in der amerikanischen Kulturwelt und hauptsächlich im Gebiete der amerikanischen Erziehung). — Allgemeines Verständnis und warme Würdigung in dieser Hinsicht hätten Hugo Münsterberg manche schwere Stunde in seinem Kämpferdasein erleichtert. Ein anderer Charakter als er, der ständig auf freundlichen Ausgleich gestimmt war, wäre bitter geworden.

(Hugo Münsterberg war auch viel zu hoffnungsvoll schaffensfreudig, um sich lange enttäuschen zu lassen.) Und immer war er darin auch echtdeutsch, dass er sich mit Hingebung und Gründlichkeit bemühte, die Amerikaner zu verstehen und zu schätzen.

Hinzu kam, dass er sich die Vermittlung zwischen Deutschland und Amerika zur bestimmten Aufgabe gemacht hatte. Dieser Aufgabe ist er bis zuletzt treu geblieben, wie dem sich selber treu zu bleiben der erste Grundsatz seiner Weltanschauung war. Amerika hat er alles Beste der deutschen Kultur nahe zu bringen gesucht, und den Deutschen hat er immer wieder die guten Seiten des amerikanischen Lebens vor Augen gehalten. Beide Länder sollten von einander lernen, das war seine Botschaft in Rede und Schrift. (Um nur ein kleines Beispiel davon zu geben, und zwar aus seinem sehr philosophisch angelegten Aufsatz: „Das Deutschtum und die Temperenz" (in dem Buch „Aus Deutsch-Amerika", Berlin 1909), wo es zum Schluss heisst: „In Deutschland können wir alle nicht lebhaft genug den Deutschen berichten, wie vieles der Deutsche von der amerikanischen Enthaltsamkeit lernen kann. Aber hier im Lande sollen wir nicht vergessen, dass auch die deutsche Gartenwirtschaft und die deutsche gemütliche Weinstube ihre wirkliche Kulturmission hat.") Nach beiden Seiten hat er so gelobt und getadelt, und in beiden Ländern hat ihm das viel Feinde gemacht. Gerade weil er in den allerschwierigsten Zeiten und Umständen hartnäckig an seinem Ideal der Verständigung zwischen Deutschland und den beiden grossen englischsprechenden Völkern, Amerika und England, festhielt, sind viele an ihm irre geworden. Heute tritt uns allen sein eigentliches Ziel klar hervor, man mag mit ihm übereinstimmen oder nicht. Deutschland und die Vereinigten Staaten schulden ihm genug des Dankes für eben diese Vermittlertätigkeit.

Es wäre in diesem Zusammenhang noch viel mehr zu sagen, etwa über die grosse Bedeutung seines zweibändigen Werkes „Die Amerikaner", das 1904 zuerst erschien und jetzt in dritter Auflage vorliegt. Hugo Münsterberg wollte mit diesem Buch (und anderem, was er noch über Amerika für Deutsche geschrieben hat) nur den Anfang machen mit dem notwendigen und interessanten Studium Amerikas. Er wusste, dass vor allen anderen die deutschen Lehrer Amerikas gründlicher kennen müssten, um der deutschen Jugend bessere Kenntnisse zu übermitteln von Land und Leuten. Und was für Deutschland gilt, lässt sich umgekehrt noch viel mehr für Amerika wünschen. So gelangte er, der selber ein bedeutender Lehrer war, dazu, den Lehreraustausch zwischen Amerika und Deutschland mit ins Leben zu rufen. Und zwar sollten es ebenso sehr Lehrer der öffentlichen Schulen wie Universitätslehrer und Gelehrte sein. Aber auch der Austausch von Personen des Lehrberufs genügte ihm noch nicht. In Deutschland selbst sollte eine Stelle, ein Institut bestehen, in dem man alle Hilfsmittel für ein gründliches Studium amerikanischer Verhältnisse

praktisch beisammen fände. Das führte zur Errichtung des Amerika-Instituts an der Universität Berlin mit einer Musterbücherei über Amerika und Amerikaner.

Wie er in Amerika für Deutschland eingetreten ist, das zeigt sich nicht nur in seinen Aufsätzen und Büchern über den Krieg, so wirksam sie auch gewesen sind und so sehr sich sein idealer deutscher Sinn darin verrät, sondern auch sein bedeutsames Buch vom Jahre 1909: *„Aus Deutsch-Amerika"*. Es ist eine lose Sammlung von neunzehn Reden und Briefen, Berichten und Erörterungen, die einig sind in dem „Glauben an den Kulturwert der deutschamerikanischen Beziehungen" und auch Münsterbergs persönliche Arbeit in Deutschamerika vor Augen führen. Uns beschäftigt hier am meisten, was uns Hugo Münsterberg als Erzieher zu sagen hat, besonders also in Aufsätzen wie *„Die amerikanische Schule und der deutsche Geist"* oder *„Schiller und die Deutsch-Amerikaner"*. Der Aufsatz: *„Fichte und die Deutsch-Amerikaner"* hat noch das Sonderverdienst, dass er unsere Aufmerksamkeit auf Fichte, den deutschesten Denker, lenkt, an den Hugo Münsterberg als Philosoph bewusst anknüpft in seiner *„Philosophie der Werte. Grundzüge einer Weltanschauung"* (Leipzig 1908).

Münsterberg hält mit seiner Kritik am Deutschamerikanertum nicht zurück, und er bedauert einmal: „dass es zu wenig höheren geistigen Idealen nachstrebt", aber im ganzen kommt es ihm auf positive Anregungen an, auf die Förderung guter Ansätze und auf die Klärung deutschamerikanischer Probleme und Forderungen. Dass er dabei überall für die deutsche Weltanschauung eintritt, ist selbstverständlich. „Der wahre Geist des Deutschtums will", so sagt er, „dass das Wahre und Schöne und Gute erstrebt wird um seiner selbst willen; nicht weil es Nutzen schafft, sondern weil die Pflicht es gebeut, am Aufbau einer Welt der Werte mitzuschaffen." Auf die Schule angewandt, heisst das: „Der Geist, der sich in der deutschen Schule bekundet, ist der Geist des Pflichtbewusstseins und des Glaubens an den reinen Wert der idealen Güter." Da diese deutsche Auffassung, in welcher der Sinn des Schuleinflusses zu tiefster Bedeutung kommt, nach Münsterberg die einzige wahre Auffassung ist, so bedeutet ihm „den *deutschen Geist in die amerikanische Schule* einzuzuführen, . . . nicht Deutschenpolitik treiben, sondern heisst, der Schule wiedergeben, was sie ihrem tiefsten Sinn nach enthalten muss, wenn sie sich nicht selbst zugrunde richten will." Und nicht minder klare und schöne Worte findet er über den Wert der deutschen Sprache in den Vereinigten Staaten: der deutschen Sprache als des Ausdrucks des „deutschen Kulturwollens". Zum Schluss noch ein Wort, das wie ein Vermächtnis an die Gegenwart klingt und eine tiefbedeutsame Ermunterung an die Deutschamerikaner ist: „Die Neue Welt bedarf eurer besonderen Begabung und eurer eigensten Kraft; kein anderer kann gleich euch das tiefste

Sehnen der Zeit zu lebendiger bezwingender Form gestalten, kein anderer hat für das Morgen und Übermorgen so viel zu bieten, wie ihr, die ihr euer deutsches Erbe über das Weltmeer gebracht: eure Stunde ist endlich gekommen — oh, dass sie nicht ungenützt unterginge."

Man wird Hugo Münsterberg als Psychologen und Philosophen, als „populärwissenschaftlichen" Fachschriftsteller und als grosszügigen und vielseitigen Publizisten würdigen. Deutschamerika, für das er eine besondere Liebe hegte, und auf dessen grosse Zukunftsarbeit er vertrauend hoffte, ehrt ihn am schönsten als Erzieher zu allem Besten, was im deutschen Wesen liegt.

Audiatur et altera pars!

Von **Frederick Meyer.**

„Als erstes und letztes Stadium in der Entwickelung der deutschen Schulen in Amerika ist die Kirchenschule zu nennen. Die Kirche, ob protestantisch oder katholisch, sorgte für die Erhaltung von Sprache und Glauben durch die Gründung von Schulen. Der Einfluss dieser Schulen sowie der Kirche selbst auf die Erhaltung der deutschen Sprache ist ganz unberechenbar." (Aus der Rede Professor Fausts, gehalten auf der Tagung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes; s. Septembernummer der Monatshefte.) In gewissen Kreisen war man förmlich überrascht, dass einer der ersten deutschamerikanischen Universitäts-Professoren und bekanntesten Geschichtskenner sich in öffentlicher Versammlung unumwunden und uneingeschränkt zu einer historica veritas bekannte, die Männer seines Berufs und Standes gemeiniglich entweder gänzlich totschweigen oder doch mit allerlei „wenn" und „aber" und „doch" und „leider" so verklausieren, dass sie (die Wahrheit) schliesslich fast ganz entwertet wird und nur ein schlimmes Odium auf der Kirche und ihrer Schule lasten bleibt.

Ein schlagendes Beispiel haben wir in der im Dezemberheft dieser Zeitschrift mitgeteilten Rede Herrn Dr. Lessings, wo es heisst: „Niemand wird der deutschen Kirche beider Glaubensbekenntnisse das Verdienst abstreiten, durch die Jahrhunderte hindurch die deutsche Sprache in Amerika erhalten zu haben. Aber ... Aber ... Warum ... Und...Und..." Über dem Lesen der vielen Sätze, in denen der Redner seine Anklagen und Beschuldigungen, sein Bedauern und seine gutgemeinten Ratschläge ausspricht, vergisst man ganz den *einen* Satz vom „Verdienst" der Kirche. Der Redner lässt das „Verdienst" der Kirche förmlich Spiessruten laufen durch solch böse Gesellen wie: „unbegreifliche Blindheit", „Gleichgültigkeit", „Unkenntnis", „Missverstand", „Abneigung", „Beschränktheit", „Sektendogma". Ob Freund oder Feind der Kirche, ob Gönner oder Geg-

ner ihrer Schule: in beiden Fällen lassen solche Ausführungen wohl bei den meisten Hörern oder Lesern zurück „a bad taste in their mouth"! Und doch versichert der Redner am Ende seiner Inkrimination: „Ich sage das nicht als Feind, sondern im Gegenteil als ein aufrichtiger Freund der Kirche." Wenn solches am grünen Holz geschieht, was will's erst am dürren werden?!

Wie erklären wir, die wir als Glieder der Kirche deren Schulwesen genau kennen, die teils ganz falschen, teils recht schiefen Urteile, wie sie ausserhalb der kirchlichen Kreise gang und gäbe sind? Herr Dr. Lessing zeiht die Kirche u. a. der *Unkenntnis,* des *Missverstandes* und der *Abneigung.* Wir drehen den Spiess um und sagen: die einen urteilen aus *Unkenntnis,* die anderen aus *Missverstand,* der Feinde und Gegner der Kirche ganz zu geschweigen.

Herr Prof. Faust beklagte in seiner Rede den Mangel an genügendem statistischen Material; er habe nur einiges im „Handbuch des Deutschtums im Auslande" gefunden, bestimmtere, genauere Daten seien ihm privatim mitgeteilt worden. Ich kenne dies Handbuch nicht. Wenn aber dessen Herausgeber mit derselben „deutschen Gründlichkeit" zu Werke gehen, wie die deutschländischen Gelehrten, die unser Land bereisen, um besonders auch zu „erforschen", was hier in den Schulen zur Erhaltung des Deutschen geleistet wird, dann freilich...! Denn jene „Forscher" treten nur selten über die Schwelle der vielen Tausende von kirchlichen Bildungsanstalten, die schon vor langen Jahren eine solch anerkannte Autorität wie Prof. Julius Goebel als das stärkste Bollwerk der Deutschen gerühmt hat. Was jene „Forscher" über die hiesige Kirschenschule zu erzählen und zu berichten wissen, haben sie offenbar zumeist vom Hörensagen, das, nach der Färbung ihrer Berichte zu urteilen, nicht immer aus ungetrübter Quelle stammt.

Vielleicht hat die Kirche selbst schuld, dass ihre Schule ausserhalb der eigenen Mauer eine unbekannte Grösse bleibt; vielleicht stellt sie ihr Licht allzuviel unter den Scheffel. Mag sein! Noch gilt in ihr nichts „the young man in pedagogics", der durch Veröffentlichung von allerlei neuen Ideen, Methoden und Reformen von sich reden macht, und selbst auf ihren grossen, nationalen Konferenzen gibt es keine „Prominente", „Berühmtheiten", „Autoritäten", sondern die Erfahrensten und Fähigsten sind weiter nichts als *primi inter pares,* and als solche werden sie auch nicht „beklatscht", sondern stillschweigend anerkannt und angehört. Diese Weise ist natürlich nicht darnach angetan, das kirchliche Schulwesen an die Öffentlichkeit zu bringen.

Allein, da alle High Schools, Academies, Colleges und Seminarien Kataloge veröffentlichen, da diese Anstalten ohne Zweifel freundlichen Besuchern jederzeit offen stehen, da wenigstens in lutherischen Lehrerversammlungen Fremde stets willkommen sind, und da die meisten, wenn

nicht alle Kirchengemeinschaften sehr ausführliche Jahrbücher ausgehen lassen, so ist die hier in Frage stehende allgemeine *Unkenntnis* derer, die als Rufer im Kampfe für die Erhaltung des Deutschtums gelten und das Wort führen, kaum ganz zu entschuldigen. Etwas mehr rein historisches Interesse, verbunden mit unbefangenem, gutem Willen, müsste doch ein richtigeres und gerechteres Urteil finden lassen über die Kirschenschule und deren Leistung.

Viel schwieriger ist es, wohlwollendes Verständnis zu erzeugen bei einem, der aus *Missverstand* die Kirche und ihre Arbeit falsch beurteilt. Wer selbst kein überzeugungstreues Mitglied der Kirche ist, findet selbstverständlich keinen Unterschied zwischen dem Anschluss an einen Verein, Klub, Bund oder eine Loge und der Aufnahme in eine Gemeinde. Im besten Fall wird er vielleicht rein intellektuell einen Unterschied zugeben, ohne denselben aber verständnisvoll zu würdigen. Darum wird er, selbst bei wohlwollendster Gesinnung, für die Zwecke und Ziele der Kirche, für ihre Aufgabe, Arbeit und Leistung kaum ein rechtes Verständnis haben. Es muss ihm z. B. unbegreiflich und ärgerlich sein, dass gerade in den deutschkirchlichen Kreisen, in denen das Schulwesen noch blüht, die Pflege und Erhaltung der deutschen Sprache, Gesinnung und Kultur von der Kanzel, in den Blättern, Vereinen und Schulen nicht stärker betont, sondern nur als eine Art *by-product* erwähnt wird, als ein *Mittel* zur Erreichung anderer, rein kirchlicher, religiöser Ziele. Mag man nun auch die Motive der Kirche nicht billigen, so muss man doch diesen ihren Standpunkt in Anschlag bringen, wenn man ihr Schulwesen gerecht beurteilen will. Übrigens verläuft auch in der Kirche nicht alles glatt nach der Theorie, nach dem „Dogma". So gibt es in der lutherischen Kirche viele tausend Eltern, vielleicht die Mehrzahl, die ihre Kinder in die Gemeindeschule schicken, *weil darin noch tüchtig Deutsch gelehrt wird.*

Mag mir auch die versuchte Captatio benevolentiae missglückt sein, so hoffe ich doch, dass die nun folgenden Angaben und Ausführungen mit etwas weniger Missverständnis beurteilt werden. Ich beschränke mich in meinen Angaben auf *eine* kirchliche Verbindung, die lutherische Synodalkonferenz, deren Schulwesen ich kenne.

1. *Die Kirche.* Dass die Kirche die Mutter der Schule ist, das ist eine historische Tatsache, an der keine Maus einen Faden abbeisst! Auch in unserem Lande ist die Schule die Tochter der Kirche. Längst ehe der Staat an die Gründung von Schulen dachte, gab es in fast allen Kolonien Kirchenschulen (Academies, Colleges, Universitäten). Besonders waren es die *deutschen* Kirchengemeinden, die gleich bei ihrer Organisation die Errichtung einer Schule vorsahen. Wir Deutsche sind ja eine zähe Rasse, die lange festhält an dem Her- und Mitgebrachten, an Sitten und Gebräuchen, an Sprache und Religion. So stellten manche lutherischen Gemeinden einen Lehrer an, ehe sie einen Prediger beriefen. Und Bischof

Spalding berichtet, dass auch das katholische Schulwesen bei den deutschen Katholiken seinen Anfang genommen habe.

Zwar ging das holländische und schwedische Schulwesen bald ein; dagegen haben die deutschen Lutheraner bis zum heutigen Tage zähe festgehalten an dem Grundsatz: Neben die Kirche gehört die Schule! So hat die Synodalkonferenz über 100,000 Kinder in ihrer Gemeindeschule. Daneben erhält sie vier theologische Seminare, drei Lehrerseminare, ein Dutzend Colleges und sechs High Schools. Es lässt sich nun sehr leicht ausrechnen, dass die Erhaltung aller dieser Schulen und Anstalten jährlich weit über $2,000,000 kostet! Dabei hat die Synodalkonferenz nur etwa 100,000 stimmberechtigte Mitglieder. Wahrscheinlich belaufen sich ihre Ausgaben für die Schule höher als alle anderen zusammengenommen. Jedenfalls behandelt diese Kirche ihre Tochter nicht stiefmütterlich.

2. *Die Seminare.* Die eigentlichen Lehrer der Synodalkonferenz werden in den Normalschulen ausgebildet; aber da an die tausend Pastoren neben ihrem Pfarramt regelmässig Schule halten, kommen hier auch die theologischen Seminare in Betracht. Auf einen sechs- resp. siebenjährigen Gymnasialkursus folgt ein dreijähriges theologisches Studium, einschliesslich pädagogischer Vorlesungen und praktischer Übungen im Katechisieren. Ob „die Ausbildung der Geistlichen allzuweit hinter der des deutschen Theologen zurücksteht", kann ich nicht beurteilen; aber das weiss ich, dass die deutschen Theologen, die früher noch ziemlich zahlreich herüberkamen, zugleich mit ihrer Ausbildung gewöhnlich einen starken Stich ins Pfarrherrliche mitbrachten und nur ausnahmsweise sich dazu bequemten, neben dem Pfarrherrn den Schulmeister zu spielen. Es ist die erste und zweite hiergeborene Generation von Pastoren, die in der Synodalkonferenz in der Schule die Pionerarbeit taten und noch tun.

Dass aus lutherischen Kirchenschulen hervorgegangene Studenten von Goethe nichts wussten, als dass er ein „unsittlicher Mensch" gewesen sei, nun ja, Schüler aus anderen Schulen wissen vielleicht noch weniger von dem grössten deutschen Dichter. Und wenn ein anderer Schüler wissen will, ob Moerike ein „orthodoxer Lutheraner" gewesen sei, so ist dieser Fauxpas eines unreifen Jungen noch lange nicht so schlimm, als wenn in einem Schulbuch ein allen evangelischen Christen bekanntes und teures Lied, in dem die Wohltaten des Dreieinigen Gottes besungen werden, so verballhornisiert wird, dass ausser den ersten paar Zeilen nichts mehr vom alten Kirchenlied übrig bleibt, oder als wenn in anderen Lehrbüchern aus allzu christlich klingenden Volksliedern Torsos gemacht werden!

Wir unsererseits hatten nie Bücher in den Händen, die so in usum Delphini bereitet waren. Wir lasen alles im „Urtext", die antiken und modernen Klassiker, selbst den „dezidierten, grossen Heiden" Goethe! Und es scheint mir doch sehr gewagt zu sein, von jenen wunderlichen

Käuzen auch nur andeutungsweise auf die lutherischen Lehranstalten zu schliessen.

Und was ferner die Lehrerseminare anbetrifft, so vermitteln sie zwar keine klassische Bildung, aber doch eine solche, die allen billigen Ansprüchen vollkommen gerecht wird. Wenn ein Knabe die gewöhnliche Volkschule durchgemacht hat, Stimme und Gehör für Gesang und Musik besitzt und beabsichtigt, sein ganzes Leben dem Schuldienst zu widmen, bezieht er eines der Lehrerseminare, die alle einen sechsjährigen Kursus haben, ohne dessen erfolgreiche Absolvierung ein Kandidat auf keine Berufung rechnen kann. Mit jedem Seminar ist eine Übungsschule verbunden, der einer der Seminarlehrer vorsteht, unter dessen Aufsicht die Studenten im letzten Studienjahr sich im Schulehalten üben.

3. *Die Professoren.* An die Colleges werden nur klassisch gebildete Professoren berufen, an den Lehrerseminaren bilden die mit einer solchen Ausbildung die Mehrheit, die übrigen waren früher Lehrer, die als solche sich eine Anzahl Jahre in der Schule bewährt haben. Homines novi werden nicht berufen! Jeder muss in seinem Fach zuhause sein. Zu meiner Zeit verstanden die Lehrer des Englischen, der Naturwissenschaften und der Mathematik kein Deutsch und die im Deutschen und den alten Sprachen waren aus Deutschland eingewanderte Philologen. Dass dort die sogenannte *direkte Methode* angewandt wurde, versteht sich am Rand. Das ging sogar soweit, dass wir im letzten Semester in der Dogmatik, deren Lehrbuch lateinisch war, dem Lehrer auf seine lateinischen Fragen in eben dieser Sprache antworten *mussten*. Auf allen Konferenzen werden die „papers" in *der* Sprache diskutiert und protokolliert, in der sie verlesen werden. Die Anomalie ist einfach undenkbar, dass man sich des Englischen bedient, wenn ein deutsches Thema verhandelt oder die Anwendung der *direkten* Methode im Deutschen besprochen wird!

4. *Die Lehrer.* Die deutschlutherische Kirche ist sicher die einzige Körperschaft im Lande, die bisher die Frau fast ganz aus der Schule gehalten hat. Nur in den Unterklassen wurden in den letzten Jahren hin und wieder Mädchen „angestellt", kaum „berufen". Das ist sicherlich keine Schande fürs Schulwesen. Auch haben die Lehrer das Schulehalten zu ihrem Lebenszweck erwählt. Ausnahmen sind verhältnismässig sehr gering.

Zu ihrer Fortbildung halten die Lehrer, besonders in den Städten, monatlich Konferenzen ab, deren Besuch obligatorisch ist. Auf diesen Versammlungen werden nur Schulfragen verhandelt: theoretische und praktische Arbeiten angehört und besprochen. Was nicht mit der Schule in Beziehung steht, ist verpönt. Mit den Dichtern und ihren Werken, mit den Philosophen und deren Problemen beschäftigen sich manche Kreise in sogenannten „Kränzchen", die gewöhnlich umschichtig in den Häusern der betreffenden Kollegen stattfinden.

5. *Die Schule.* Die Kirchenschulen sind keine sogenannte „deutsche" Schulen. Ausser Religion und Deutsch wird kein Fach in deutscher Sprache unterrichtet, d. h. also bis auf zwei Unterrichtsstunden täglich sind alle englisch. Die Umgangssprache der Kinder ist wohl meistens die englische. Auch die Lehrer sprechen ausserhalb der Schule vielfach englisch mit den Schülern. Wenn aber der Lehrer mit dem Kinde „unter vier Augen" spricht, ein Privatissimum mit ihm hat, es als „Seelsorger" ermahnt, tröstet, dann ist beiden das Deutsche die „direkte Methode"!

„Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken
Sprech' ich wie der Mutter Mund!"

Und nun schliesslich Dr. Lessings Schreckgespenst: „der orthodoxe Lutheraner" und „die Mauer des Sektendogmas". Gewiss sind die Professoren und Lehrer orthodoxe Lutheraner, die ihre Schüler im Sinne des Dogmas unterrichten. Aber das macht sie ebensowenig zu schlechteren Pädagogen und minderwertigeren Deutschen, wie die sehr stark ausgeprägte Frömmigkeit Hindenburgs und Mackensens diese zu unfähigen Generalen macht!

Schliesslich noch einige Bemerkungen zu Herrn Dr. Lessings Behauptung: „Die Kirche hätte der Sache deutscher Bildung und damit sich selbst einen unermesslichen Dienst erwiesen, wenn sie nicht zwischen sich und dem Leben die Mauer des Sektendogmas aufgerichtet hätte." Nach dem ganzen Zusammenhang ist die „orthodoxe" lutherische Kirche gemeint. Dieser Vorwurf trifft daher ganz besonders die Synodalkonferenz, die sich bisher unentwegt gestemmt und gesteift hat aufs Bekenntnis, aufs Dogma. Aber dies unerschütterliche Festhalten am Bekenntnis hat sich nicht erwiesen als eine Mauer zwischen sich und dem Leben, nicht als „toter", sondern äusserst „lebendiger" Orthodoxismus. Ihr inneres und äusseres Wachstum ist geradezu phänomenal! Und das ist ganz natürlich. Jeder Psychologe weiss, dass der Mensch etwas Bestimmtes, Festes haben will, an das er sich halten, für das er eintreten und kämpfen kann. So erklärt sich ja wohl der Historiker die geschichtliche Tatsache, dass z. B. in unserem Lande das Wachsen der einzelnen Kirchengemeinschaften Schritt hielt mit ihrem Festhalten am Dogma. So ist auch die lutherische Synodalkonferenz nicht *trotz,* sondern *infolge* ihres Festhaltens am Bekenntnis in den fünfzig Jahren ihres Bestehens zum grössten deutschprotestantischen Kirchenkörper des Landes geworden.

Und was die „Sache deutscher Bildung" anlangt, so genügt wohl ein Hinweis auf *die* lutherischen Synoden, die während der Kolonialzeit und der folgenden Dekaden die Fahne des Bekenntnisses, das Banner des Dogmas *nicht* hochhielten — was haben sie getan zur Erhaltung des Deutschtums? Die Hand aufs Herz! Deuten nicht alle Zeichen darauf,

dass, wenn die Einwanderung einmal ganz aufhören sollte, dass dann der letzte hiergeborene und erzogene Deutschamerikaner ein — Lutheraner sein wird? Meinetwegen ein „orthodoxer"!

Erwiderung.

Was ich im Dezemberheft der Monatshefte über die Deutschamerikanische Kirche sagte, gründet sich auf unmittelbare Kenntnis und vieljährige Erfahrung. Eine beweiskräftigere Bestätigung als den Aufsatz *audiatur et altera pars* hätte ich mir gar nicht wünschen können. Ich bin deshelb dem sehr geschätzten Verfasser zu grösstem Dank verpflichtet.

O. E. Lessing.

Berichte und Notizen.

I. Die Jahresversammlungen der Modern Language Association of America.

I.

Die 34. Jahresversammlung der Modern Language Association of America fand am 27., 28. und 29. Dezember in der Princeton Universität statt und erfreute sich eines sehr zahlreichen Besuches. Von den 27 wissenschaftlichen Vorträgen fielen 5 dem Gebiete der Germanistik zu, — der Germanistik aber in einem umfassenden Sinne des Wortes. Die Wechselbeziehungen der Literatur und der Philosophie, die kulturellen Beziehungen zweier Völker, das Verhältnis der Musik zur Literatur, der reine literarisch-kritische Standpunkt, und schliesslich die germanische Philologie in dem engeren Sinne des Wortes, waren alle durch je einen Vortrag vertreten. Diese so verschiedenen Vorträge zeugten deutlich von der zusammenfassenden und tiefgreifenden Natur nicht nur der deutschen Literatur, sondern auch der Forschung, die ihr in allen ihren Beziehungen nachzukommen sucht und gerecht werden will.

Professor Appelmann–Vermont wies den Unterschied von Schillers und Kants Auffassung von der Ethik nach und betonte besonders Schillers Hervorhebung des Konkreten und Realen. Dr. Green–Johns Hopkins brachte interessante Problemstellungen in seinem Vortrag „Analytic Syntax and some Problems of Germanic Philology." Die kulturellen Beziehungen des jungen Deutschland zu England wurden in dem Vertrag von Professor Whyte–New York University dargestellt. Professor Pope–Cornell behandelte eingehend den Einfluss der Philologen auf den grossen Operndichter Wagner und wies nach, wie Wagner gerade aus falschen Theorien und Etymologien wertvolle Motive herleitete. Den besonderen Reiz der Neuheit hatte der interessante Vortrag von Dr. Schönemann–Harvard über Friedrich Lienhards Literaturbetrachtung. Seine kritisch-analytische Studie und Würdigung dieses zeitgenössischen elsässischen Dichters war den Vertretern der Germanistik sehr willkommen.

Der Vorschlag, in den künftigen Versammlungen auch das Pädagogische zu seinem Rechte kommen zu lassen, wurde einstimmig angenommen. Der Sekretär wurde beauftragt, für die nächste Sitzung der Association die pädagogischen Interessen zu berücksichtigen, nach dem Vorbilde der Central Division.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass für das kommende Jahr die folgenden Beamten erwählt wurden: Präsident, Professor Kuno Francke, Harvard; Vizepräsidenten, die Professoren O. M. Johnston, Stanford, A. C. L. Brown, North-

western, und C. F. Kayser, Hunter. Die diesjährige Jahresversammlung soll vom 27. bis 29. Dezember zu New Haven unter den Auspizien der Yale-Universität abgehalten werden.

New York University, New York City. **John Whyte.**

II.

Gleichzeitig mit den Sitzungen des Landesverbandes zu Princeton fand in Chicago *die Versammlung des Zentralverbandes* statt. Die Einladungen hierzu hatten die Universität Chicago und die Northwestern University gemeinschaftlich ergehen lassen. Die Sitzungen des ersten Tages wurden in den Räumen des Fort Dearborn Hotel, die des zweiten in der Universität Chicago und die des dritten in dem Chicagoer Gebäude der Northwestern University abgehalten. Der Besuch war, wie man das immer erwarten darf, wenn der Verband in Chicago tagt, äusserst rege; meines Erinnerns beliefen sich die Eintragungen schon am zweiten Tage auf etwa zweihundertundfünfzig.

Aus sechsunddreissig Vorträgen behandelten acht germanistische Gegenstände; aus weiteren fünfundzwanzig nur dem Titel nach verlesenen fielen in dies Gebiet allerdings nur drei, doch scheint es nach jahrelangen Erfahrungen zum mindesten zweifelhaft, ob man das bedauern soll. Die wirklich gehaltenen Vorträge befassten sich mit „Cervantes in Germany" (Professor Burkhard-Minnesota), „Goethe und Marlowe" (Professor Heller-Washington University), „Traces of the Wars of Liberation in the Second Part of Goethe's Faust" (Professor Goebel-Illinois), „Concerning the Writings of the Jena Burschenschafter and American Physician Robert Wesselhoeft" (Professor Cutting-Chicago), „Lessing's Feeling for Classic Rhytm" (Professor Hatfield-Northwestern), „Emilia Galotti in Goethe's Werther (Professor Feise-Wisconsin), „Ziele und Aufgaben der neuhochdeutschen Sprachforschung" (Professor Voss-Wisconsin), „A new Viewpoint of Grillparzer's Das goldene Vliess" (Professor Keidel-Ohio State University). Besondern Anklang fand nach dem Urteil einer ganzen Reihe von Besuchern Professor Goebels Vortrag. Leider war es dem Referenten unmöglich, die Vorträge der ersten vierundzwanzig Stunden anzuhören, da er erst später eintreffen konnte. So kann er auch über die Ansprache des Präsidenten nicht aus eigenem Urteil berichten und muss sich darauf beschränken festzustellen, das die darüber befragten Germanisten mit mehreren Hauptpunkten nicht einverstanden waren.

Die nur dem Titel nach verlesenen Arbeiten waren „Berthold von Chiemsee and the Pre-Lutheran Bibles" (Professor Luebke-State University of Iowa). „Der Zweck des Dramas in Deutschland in den Anschauungen des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts" (Professor Gillet-Illinois) und „Hebbel and the Devil" (Dr. Rudwin-Illinois).

Sehr interessant war die deutsche Sondersitzung des zweiten Nachmittags, die der Erörterung pädagogischer Fragen vorbehalten war. Eröffnet wurde sie mit einem Vortrag von Professor Lauer-State University of Iowa, über „Some Questions in Regard to Graduate Work in German". Er versuchte darin einen Lehrgang aufzustellen für solche, die auf der Mittelschule noch keinen Unterricht im Deutschen genossen haben und nun doch in dem vierjährigen Collegekurs zur Forschungsarbeit auf diesem Felde herangebildet werden sollen. Ganz und gar nicht übereinstimmen kann ich mit der eingangs verfochtenen These, dass es infolge der fürchterlichen Ernte des Todes unter den deutschen Forschern zukünftig der amerikanischen Germanistik zufallen werde, die Hauptarbeit auf diesem Gebiete zu leisten, — es ist dies zum Glück eine übertriebene Vorstellung, und die Grossmeister unseres Ordens hat ja

auch der Krieg nicht hinweggerafft. — In äusserst anregender Weise verteidigte Professor Morgan–Wisconsin die Übersetzung in die Muttersprache des Schülers im Unterricht; und wenn es ein Zufall war, so war es ein dankenswerter, dass ihm unmittelbar auf dem Fusse die Darstellung der „Technik der direkten Methode" von Professor Kenngott–LaCrosse Normal School folgte. Den Beschluss machte Professor Flom–Illinois mit der „Correlation of Scandinavian Courses with the Work of Other Departments." Bedauerlicherweise kam es nicht zu der regen allgemeinen Diskussion, die man auf diese Arbeiten hätte erwarten dürfen, besonders da es an Zeit nicht gefehlt hätte. Es meldeten sich nur die dafür eigens bestellten Herren, mit einer einzigen Ausnahme. Überhaupt macht sich dem regelmässigen Besucher der Versammlungen von Jahr zu Jahr nichts so fühlbar als das Ausbleiben der an- und aufregenden Debatten nach Schluss eines Vortrags, wie sie die europäischen Gelehrtenversammlungen zeitigen. Und da man nach Mitteln und Wegen sucht, die Verhandlungen lebhafter zu gestalten, so sei für die pädagogischen Sitzungen auf die in Deutschland übliche Methode hingewiesen, die auf der nächstjährigen Versammlung von einem Redner zu verteidigenden Thesen bereits im laufenden Jahre im Druck auszugeben und zu verbreiten, so dass ein jeder, der Lust hat, sich das Jahr hindurch die Sache gründlich überlegen und sich dann an der Erörterung nach Kräften beteiligen kann.

Dass sich einer Reihe der Teilnehmer ein gesundes Mass von Unzufriedenheit mit der seither üblichen Zusammenstellung des Programms zu bemächtigen beginnt, hat die diesjährige Tagung in erfreulicher Weise bestätigt. In der Geschäftsversammlung des letzten Tages lagen zwei Anträge vor, die auf eine Abänderung hinzielten. Der eine kam von Professor Smith–Wisconsin und lautete dahin, dass der soweit zwei und einen halben Tag umfassenden Versammlung ein weiterer halber Tag angegliedert werde, auf dem in getrennten Sitzungen Arbeiten auf je einem der verschiedenen fremdsprachlichen Gebiete verlesen werden könnten, die für die Vertreter der übrigen als zu technisch weniger Interesse haben dürften. (Vielleicht liessen sich auf diese Weise die „Papers to be read by title only" ganz abschaffen.) Der Antrag wurde nach längerer Debatte angenommen. Noch beachtenswerter scheint mir der Antrag von Professor Morgan–Wisconsin zu sein: das Programm jeder halbtägigen Sitzung um einige Nummern zu vermindern, dadurch Raum für Diskussion zu gewinnen, und bei jeder Sitzung einen der Hauptvertreter seines Faches mit einem Vortrag über ein programmatisches Thema zum Worte kommen zu lassen. Dies wäre sicherlich ein bedeutender Schritt in der Richtung auf systematische und fruchtbare Ausgestaltung der Arbeit.

Für die Unterhaltung der Teilnehmer war aufs liebenswürdigste gesorgt. Der erste Abend brachte einen zwanglosen Empfang in den Räumen des Hotels, das als Hauptquartier diente; der zweite und dritte Mittag vereinigte alle Besucher zu einem angenehmen Gabelfrühstück. Der *smoker* am Donnerstag Abend entsprach leider den üblichen Erwartungen nur in materieller Hinsicht. Freilich war die Aufführung des Hans Sachsischen Schawnks „Der fahrend Schüler ins Paradeis" — in der glänzenden Übersetzung Professor Morgans — durch die Herren Feise (Schüler), Charles (Bauer) und den Übersetzer, der die Bauersfrau mit überwältigender Komik gab, geradezu unvergesslich. Aber die Kneiprede, sonst die eigentliche Glanznummer des Abends, fehlte, und die Mehrzahl der Dinge, die dafür aus dem Stehgreif Ersatz schaffen sollten, — nun, über den Geschmack lässt sich nicht streiten; doch dem Referenten will es scheinen, als würde auf manch einer deutschen Studentenkneipe in dem

Stadium, wenn die Musensöhne anfangen die bekannten Stumpfsinnverse zu dichten, mehr Geist verzapft. Das alles hätte sich ertragen lassen, wenn man nur zwischen den einzelnen Nummern einmal fünf Minuten lang mit seinen Tischnachbarn hätte plaudern können. Eine Neuerung, die mit gemischten Gefühlen aufgenommen wurde, die aber ganz gewiss nicht zu beanstanden war, war die, dass auch die Damen dem *smoker* anwohnten, wenn auch nur passiv und als Zuschauerinnen.

Als nächstjähriger Tagungsort wurde Madison, Wisconsin, bestimmt und als Vorsitzender Professor Oliver–Illinois gewählt.

University of Wisconsin. **Edwin C. Roedder.**

II. Korrespondenzen.

Chicago.

Zu den vielen *guten Vorsätzen*, die ich bei der Sylvesterbowle gefasst habe, gehört auch der, von nun an wieder regelmässig für die „Monatshefte" die Berichte über jeweilige Schulvorkommnisse in unserer Stadt zu schreiben, weil die Abteilung „Korrespondenzen" ohne eine von hier doch zu leer aussieht. Einige von den oben erwähnten guten Vorsätzen sind leider jetzt schon ins Nichts zerronnen: Verachtung für Alkoholismus, Nikotinismus und ähnlichen Ismen; ach, der Geist ist willig, und schwach ist das Fleisch; aber gerade deshalb müssen die wenigen noch übrig gebliebenen auch ausgeführt werden. Dasselbe hat ja auch Freund E. K., der Cincinnatus, versprochen.

Schon ist *das erste Semester zu Ende* und billigerweise fragt man sich, was ist geschehen, das die Aussenwelt interessieren könnte? Nun, zur Ehre *des Vereins deutscher Lehrer von Chicago* sei es gesagt, dass seine Mitglieder ein stets wachsendes Interesse an dem im Verein Gebotenen zeigen. Die *vier hinter uns liegenden Monatsversammlungen* im Hotel Kaiserhof waren durchgängig sehr gut besucht. Den ersten Vortrag, im September, hielt Prof. Dr. Adolf von Noé und zwar sprach er in seiner bekannten höchst interessanten Weise über einige österreichische Dichter. — In der Oktoberversammlung gab Frl. Selma Schiffman, Leiterin an der Carter Practice-Schule und Schriftführerin unseres Vereins, eine Lehrprobe mit Kindern amerikanischer Eltern und zwar solchen des sechsten Grades. Die Arbeit Frl. Schiffmanns fand allgemeinen Anklang, und es werden auf Wunsch vieler Mitglieder noch zwei ähnliche Lektionen im 7. und 8. Grade in diesem neuen Semester folgen.

Im November sprach Herr M. Schmidhofer, Leiter des deutschen Unterrichtes in unseren öffentlichen Schulen, über seinen Landsmann, den Dichter Lenau, und die Dezemberversammlung war ganz der Erledigung von Geschäftlichem gewidmet. Hier wurde des Näheren beraten, wie der auf dem Milwaukeer Lehrertag gefasste Beschluss, das von den Russen zerstörte Schulhaus in Ragnit, Ostpreussen, aufbauen zu helfen, am besten auszuführen sei. Es mag hier angeführt werden, dass schon eine nennenswerte Summe für diesen edlen Zweck von unseren Mitgliedern gezeichnet und gesammelt worden ist.

Eine sehr hübsche *Weihnachtsfeier* fand am Donnerstag vor dem Fest statt. Die alten, aber ewig schönen Weihnachtslieder wurden gesungen, Herr von Noé und Herr Schulrat Krütgen hielten hübsche Ansprachen, Geschenke wurden von den Mitgliedern ausgetauscht. Frau Schmidhofer sang einige österreichische Gschtanzln und zwei Klavierkünstler sorgten für die Instrumentalmusik.

Im neuen Jahre ist es unserem rührigen Vorstande gelungen, die gefeierte Rednerin, *Frau Hofrat Hanfstängl* aus München, für einen Vortrag zu gewinnen. Vor brechend vollem Hause erzählte die berühmte Dame in einfacher, schlichter, aber gerade deshalb tief zu Herzen gehender Weise von ihren Erlebnissen und dem, was sie gehört und gesehen hat in Ostpreussen. Derart ergreifend sprach die Frau Hofrat, dass viele der Zuhörerinnen recht häufig von den Taschentüchern Gebrauch machen mussten.

So erzählt sie, wie man in Deutschland bemüht ist, trotz der gegnerischen Kriegsgreuel, Hass und Verrohung aus den Herzen der heranwachsenden Ge-

neration fern zu halten. Die Hunderttausende von Leichen von Freund wie Feind auf dem grossen Schlachtfeld von Tannenberg seien in gesitteter, pietätvoller Weise der Erde übergeben worden, und die Schuljugend Ostpreussens werde dazu erzogen, es als eine Ehrenpflicht zu betrachten, die Gräber der Gefallenen ohne Unterschied zu behüten und zu pflegen. In allen Kreisen in Deutschland habe sich die Ansicht Bahn gebrochen, dass die reiche Mutter, deren Sohn fürs Vaterland fiel, vor der armen Mutter, die ihren Liebling verlor, nicht den Trost voraus haben dürfe, dass sie die Leiche nach Hause schaffen könne, um in nächster Nähe am Grabe zu weinen. Offiziere und Gemeine, Millionär- und Taglöhnersohn würden, wo sie gekämpft und gefallen, auch Schulter an Schulter begraben. Es sei dies nur ein neuer Beweis des Zusammengehörigkeitsgefühls, das seit dem Beginn des Krieges sich in ganz ausserordentlicher Weise in der alten Heimat entwickelt habe.

Scharf geisselte die Rednerin die sinnlosen, gehässigen Glossen, die in diesem Lande über deutschen Imperialismus gemacht werden. Der Krieg habe Deutschland demokratisiert wie kein anderes Land der Welt. „Uns Reichen hat der Krieg, obwohl wir um Tote weinen, gut getan. Wir haben gelernt, dass wir Teilchen vom Ganzen sind", sagte die Dame, die als Gattin des Hofrats Hanfstängl und als feinsinnige, edle Frau zu den intimsten Freundinnen der Königin von Bayern zählt.

In unseren Hochschulen soll nun *militärischer Unterricht* eingeführt werden. So hat der Schulrat neulich beschlossen.

Als der gegenwärtige Krieg begann, wälzte sich wie eine mächtige Springflut über das ganze Land eine gehässige Kampagne der Begeiferung und Verdammung des Militarismus Deutschlands, der als Giftpflanze von der englandfreundlichen Presse des ganzen Landes und den zeternden Alliierten als nur in Deutschland wuchernd und das Verderben der Welt bedeutend hingestellt wurde. Und auch heute noch ist das Stichwort für die unflätigsten Angriffe gegen Deutschland dessen Militarismus, und die Führer der Alliierten erklären im Brustton der Überzeugung, dass er vernichtet werden muss, wenn anders die Welt Frieden haben soll, und die Entente will den letzten Schilling und den letzten Mann opfern, um diesen Moloch aus der Welt zu schaffen.

Und heute geht eine Welle über ganz Amerika, die alles ruhige Besinnen mit sich zu reissen droht. Jetzt führt man militärischen Unterricht in den Schulen ein, wo sie doch nicht am Platze sind und nie sein können. Deutschland hat die wunderbare Schlagfertigkeit und Tüchtigkeit seiner Jugend nicht durch soldatischen Unterricht in den Schulen erreicht, sondern hat durch gründlichen systematischen Turnunterricht, durch strapaziöse Wanderungen und drgl. die Jugend körperlich und geistig auf eine sehr hohe Stufe gebracht, von wo aus es für den Unteroffizier ein Leichtes war, solche Soldaten hervorzubringen, wie sie Deutschland heute hat. —

Und plötzlich kommt die Nachricht vom Abbruche der freundschaftlichen Beziehungen zwischen unserem alten und dem neuen Vaterlande! Hoffen wir, dass es nicht zum Äussersten kommt!

Emes.

Cincinnati.

Osterferien, oder nicht — darüber stimmten im letzten Monat auf Wunsch der Schulbehörde die hiesige Lehrerschaft ab, und entschied sich mit 758 gegen 730 Stimmen zugunsten einer einwöchigen Ostervakanz. Diese Woche soll alsdann bei der allzu langen Sommervakanz in Abzug kommen. Die geplante Neueinteilung der Ferien wird aber dieses Jahr, wie verlautet, noch nicht in Kraft treten. Vom pädagogischen Standpunkte aus ist die Verteilung der Ferien in kleinere Portionen allemal besser, besonders im Interesse der Elementarschüler. Allein für die Lehrer, die eine ausgedehnte Ferienreise vorhatten, oder sonst was extra Pläsierliches während des Sommers beabsichtigten—etwa eine probeweise Verlobung oder Verheiratung — waren die langen Ferien zu diesen Zwecken recht passend und genehm. Solche Vergnügen wird man also in Zukunft etwas abkürzen müssen. Schade!

Die *Februar-Versammlung des deutschen Lehrervereins*, die mit einem gemeinsamen Mittagessen verbunden war, erfreute sich wiederum eines sehr zahlreichen Besuchs. Dr. M. B. Evans, der Vorsteher der deutschen Abteilung an der Ohioer Staatsuniversität in Columbus, hielt dabei einen gediegenen Vortrag über „Faustens Persönlichkeit". In Hinsicht auf lichtvolle, einfache und übersichtliche Darstellung

von Goethes Meisterwerk hat man wohl noch nie eine bessere Arbeit gelesen oder gehört. Und dass ein Amerikaner sich so liebevoll und verständnisinnig in Faustens Persönlichkeit vertiefen konnte, verdient doppelte Anerkennung. Die deutsch lernenden Studenten der Columbuser Universität darf man beglückwünschen, dass sie von einem solchen Lehrer in die Schönheiten der deutschen Klassiker eingeführt werden. Durch zwei Klaviersoli von Frl. Melitta Forbriger und durch eine humoristische Deklamation von Frl. Matilda Lüders trugen die beiden Damen zum unterhaltenden Teile des Programms bei, und ernteten dafür wohlverdienten Beifall. Vom Präsidenten des Oberlehrervereins wurde der Vorschlag unterbreitet, dass im Laufe des Frühjahrs ein Fest, vielleicht ein Pfingstfest, in einem der städtischen Parks abgehalten werde, woran sämtliche deutsche Schüler und ihre Lehrer teilnehmen sollen. Der Vorschlag fand ungeteilte Aufnahme, und der Vorstand des Lehrervereins wurde beauftragt, sich zur Ausführung dieser Idee mit dem Oberlehrerverein in Verbindung zu setzen.

Seit der Dezember-Versammlung des Vereins sind *drei Mitglieder gestorben:* Frau Helene Prior, Ubald Willenborg und Geo. F. Braun. Den Entschlafenen wurde durch Dr. H. H. Fick, F. W. Strubbe und Richard Koepke je ein ehrender Nachruf gewidmet. Des verstorbenen Kollegen Willenborg und seines Prinzipals Braun, die beide in derselben Woche, Mitte Januar, zu Grabe getragen wurden, gedachte Freund Strubbe in unserer englischen Schulzeitung durch folgende sinnige Verse:

Twelve years, with single thought,
United had they wrought;
Then one kind voice was dumb.
Three years friend spent with friend,
To ease his helplessness, and send
Much sunshine to his home.

Then came the call, to rest,
To one, still full of zest,
And the life-weary one.
So, hand in hand, at last,
As they worked in the past,
To their reward they've gone.

E. K.

Evansville.

Mit dem Anfang des neuen Semesters werden einige *Aenderungen in unserem deutschen Lehrerkörper* eintreten. Fräulein Irma Schmidt, Seminaristin und deutsche Lehrerin an der High School, hat sich entschlossen, sich auf der Universität Wisconsin ihren Grad zu holen. Fräulein Laura Fuehring, auch Seminaristin und Lehrerin an der Junior High School, übernimmt zeitweilig Fräulein Schmidts Klassen. Dann werden einige andere Besetzungen umgeändert, und schliesslich ist eine neue Lehrkraft angestellt worden, und zwar ein junger Herr. Also haben wir jetzt vier junge Männer im Dienst. Fräulein Amelia Dreves, Seminaristin und Volksschullehrerin, beabsichtigt, im kommenden Herbst ihr Studium auf der Universität Indiana fortzusetzen.

Das Schuljahr 1916—17 ist bei uns in Evansville *ein Jahr der Experimente.* An zwei Volksschulen probiert man den Plan der sogen. „rapid promotions"; d. h., über den Durschnitt befähigte Kinder werden vom 4. Grad aufwärts Gelegenheit haben, zweimal in Semester versetzt zu werden. An zwei anderen Schulen gebraucht man zum erstenmal die sogen. „portable school buildings", das sind Schulhäuschen, die man, als in verschiedenen Gegenden die Bedürfnisse nach mehr Schulraum sich zeigen, auseinander nehmen und von einer Schule zur anderen versetzen kann. In der deutschen Abteilung probiert man Herrn Dr. Ficks neue Fibel, und versucht auch, einen besseren Lehrplan in der Grammatik aufzustellen.

Ferner können wir einen Gegenversuch berichten. Im Januarheft ist in der *Umschau* eine kleine Arbeit von Prof. E. P. Wiles über die *Junior High School* erwähnt. Prof. Wiles ist der Direktor unserer High School, ist aber dieses Jahr fort auf Urlaub. Als ein Schritt zur Gründung eines Junior High School-Systems versetzte er vor vier Jahren den 8. Grad sämtlicher Volksschulen nach der High School. Dadurch hoffte man, den Sprung zwischen dem 8. Grad und der High School zu überbrücken. Aus dem Versuch hat sich aber ergeben, dass man den Sprung durchaus nicht ausgemerzt hatte; im Gegenteil hatte man ihn nur bis zum Ende des 7. Grades heruntergeschoben. Unser neuer Superintendent, L. P. Benezet aus La Crosse, hat daher angefangen, den 8. Grad wieder nach den Volksschulen zu versetzen. Herr Benezet befürwortet aber einen Plan, in der unmittelbaren Zukunft ein wirkliches Junior High School-System einzuführen.

Im Dezemberheft berichteten wir einen Eingriff seitens der Musikanten-

zunft in die Sachen der *High School-Musikkapelle.* Entweder leider oder glücklicherweise, wie man die Sache ansehen will, ist die Frage durch einen Kompromiss gelöst worden. Die Kapelle wird von nun an ausserhalb der Schule nicht gegen Geldlohn spielen. In der Schule aber wird sie fortfahren, bei allen Gelegenheiten ungehindert und nach Herzenslust zu musizieren. Letzte Woche gab sie in der Schule eine öffentliche Vorstellung, deren Reingewinn $300 betrug.
kann. **H. A. Meyer.**

Milwaukee.

Frohe Botschaft des deutschen Geistes. Ein Neutraler, ein Schweizer, Dr. A. Saager, legt in seinem Büchlein „Die Frucht des Weltkrieges" die hohe Kulturaufgabe dar, die das Schicksal dem deutschen Volke und damit dem Deutschtum der Erde durch diesen Krieg zugedacht: Die Neuschöpfung der Welt. Er zeigt eine sonnige Zukunft, für die die Deutschen gelitten und geblutet und noch leiden und bluten—den erhebendsten Trost für unser Leid und unsere Opfer! Dass es in Milwaukee Tausende von Herzen gibt, die mit warmer Teilnahme für die deutsche Sache schlagen, muss uns selbstverständlich vorkommen, umsomehr, wenn wir an die rege Beteiligung denken, die bis jetzt jedes Liebeswerk, das für unsere notleidenden Blutsverwandten drüben angeregt wurde, hier erfahren hat. So konnte es denn auch nicht fehlen, als kürzlich hier im Auditorium Frau Hofrat Edgar Hanfstängl aus München unter den Auspizien der deutsch-österreichischen Hilfsgesellschaft einen Vortrag über das neugewordene Deutschland hielt, dass eine deutsch-österreichische Versammlung zusammenströmte, getrieben von dem hohen deutschen Gedanken, zu lauschen den erwärmenden und belebenden, das Raunen des zu höheren Sphären führenden neudeutschen Geistes verkündenden Worten der Rednerin, des deutschen Geistes, dessen tief zu Herzen gehende, von heiligem Patriotismus und glühender Menschenliebe getragene Ausführungen ausklangen: „Wir klagen nicht über unser Los, machen auch kein Wesen daraus. Die Entsagung, die wir leiden, trifft ein Volk, das in Entsagung zu Stärke und Selbstbewusstsein herangereift ist, das mit reinem Gewissen streitet wider grausame, zerstörungslustige Feinde für eine glückliche und glorreiche Zukunft der Menschheit."— Was jener Deutsche der Schweiz mit Seherauge ahnend geschaut, genannte reichsdeutsche Dame mit Propheten- und Botschafterwort übermittelte, wurde von den hiesigen Deutschamerikanern als Appell verklärten Charakters eingetrunken: — Deutsche Kulturaufgabe — Tatchristentum — Neuschöpfung der Welt — Durch Kreuz zur Krone, durch Nacht zum Licht — Am deutschen Wesen wird die Welt genesen — Wir halten allzeit treu zusammen, und brüderlich wollen wir handeln! —

J. Dankers.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. In diesem Jahre gedenken die Seminaristen wieder ein *Jahrbuch* herauszugeben. Die verschiedenen Ausschüsse sind fleissig an der Arbeit.

Einen schweren Verlust erlitt das Deutschamerikanertum Milwaukees und mit ihm das Seminar durch den Hingang von *Dr. Chas. L. Kissling.* Er gehörte dem Vollzugsausschusse des Seminars seit Jahren an. Dort zeichnete er sich nicht bloss durch ein tiefes Verständnis für die Aufgaben der Anstalt aus, sondern er trug auch viel zur Lösung derselben bei. Im Direktorenrat der öffentlichen Schulen der Stadt war er der gewichtigste Verfechter des deutschen Sprachunterrichts. Durch seine Rechtlichkeit und Treue erwarb er sich die Achtung aller, die mit ihm in Berührung traten. Wer Dr. Kissling zum Freunde hatte, durfte auf ihn bauen. Die Sache, die er für recht erkannte, fand in ihm den furchtlosesten Verteidiger.

Am 27. Januar fand der *9. Konvent des Deutschamerikanischen Verbandes von Südkalifornien* zu Los Angeles statt. Unter den anderwärtigen bemerkenswerten Beschlüssen sei der das Lehrerseminar betreffende, der von Kollegen Val. Bühner eingereicht wurde, im Wortlaut wiedergegeben:

Das *Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar* besteht seit ungefähr vierzig Jahren in Milwaukee, und ist die einzige Anstalt in Amerika, die nach deutschem System gebildete Leh-

rer für den deutschen Unterricht an den Volksschulen dieses Landes ausbildet. Es ist wünschenswert, dass das Seminar auf bessere finanzielle Grundlage gestellt wird. Zu diesem Zwecke ist die Anregung gemacht worden, dass die zum Nationalbund gehörigen Vereine und sonstige deutsche Vereinigungen ersucht werden, sich eine geringe Kopfsteuer pro Mitglied aufzuerlegen, um damit ein ansehnliches Grundkapital für das Seminar zu stiften. Der Deutschamerikanische Verband von Südkalifornien spricht sich zugunsten dieses Planes aus und empfiehlt den zugehörigen Vereinen, sich diesem guten Werke anzuschliessen, welches für die Pflege und Erhaltung des Unterrichts in deutscher Sprache von weittragender Bedeutung ist. Wir ersuchen den Deutschamerikanischen Verband von Kalifornien, diese Angelegenheit ebenfalls günstig aufzunehmen und bei dem Konvent des Deutschamerikanischen Nationalbundes einen dahingehenden Antrag zu stellen.

Hugo Münsterberg ist am 16. Dezember ganz plötzlich mitten in seiner Berufsarbeit vom Tode ereilt worden. Für das Deutschtum bedeutet das einen herben Verlust. Er war fürwahr einer der bedeutendsten „Kämpfer der deutschen Schutztruppe im Auslande". Ehre seinem Andenken!

(Unsere Leser seien auf den besonderen Artikel aus der Feder Prof. Schoenemanns in der vorliegenden Nummer, der eine Würdigung der Verdienste des Verstorbenen enthält, hingewiesen.)

Die nächste *Versammlung der Abteilung für Schulleiter (Department of Superintendents)* der *N. E. A.* soll vom 26. Februar bis zum 3. März in Kansas City, Mo., abgehalten werden. Das Gunsaulus, Robert J. Aley, P. P. Claxton, W. M. Davidson und John H. Finley.

Die Februar-Ausgabe des monatlich erscheinenden *„Bulletin of the First District Normal School, Kirksville,* Mo.", bildet das zweite Heft der Serie, * die den *Unterricht in den modernen Sprachen* behandelt, und die von dem Präsidenten des Instituts John R. Kirk und dem Professor des Deutschen J. W. Heyd gezeichnet ist. Das vorliegende Heftchen ist besonders bemerkenswert, als es die Direkte Methode in allen ihren Schlussfolgerungen befürwortet. Namentlich sei auf den Artikel über „German Composition" hingewiesen.

Nach dem Bericht des Vorsitzers John Tjarks hat der *Hilfsausschuss des Deutschamerikanischen Nationalbundes* bis zum 1. November 1916 $800,000 an die Botschafter Deutschlands und Österreichs abgeführt. Das ist bei weitem nicht die ganze Summe, die der Nationalbund aufgebracht hat, denn in manchen Städten und Staaten werden die Sammlungen in andere Kanäle geleitet.

Der im November in der „Northern Review" erschienene Artikel über den *Nationalbund und die Deutschlutheraner* hat Herrn Georg Seibel zu einer *Entgegnung* veranlasst, die sowohl in der „Northern Review" als auch in den „Mitteilungen des D. A. N. B." erschienen ist. Herr Seibel führt aus, dass es fester Grundsatz des Bundes ist, sich Religionsfragen fernzuhalten. Alle Konfessionen seien unter seinen Mitgliedern vertreten. Er ermahnt die Deutschamerikaner aller Richtungen zur Einigkeit. Statt der Devise: „Getrennt marschieren und vereint schlagen" schlägt er eine neue vor: „To stand firmly together for the right, to move undaunted forward toward the truth, to fight unfalteringly to the end for justice." Durch den Nationalbund sei dieses Ziel zu erreichen.

Herr Georg Seibel (Pittsburg) ist zum *Vorsitzer des literarischen Verteidigungsausschusses* des Nationalbundes ernannt worden.

Aus dem Jahresbericht *des Bibliothekars der „Library of Congress"* geht hervor, dass über 88,000 neue Bücher im letzten Jahre der Bibliothek einverleibt wurden. Diese verfügt jetzt über mehr als 2,450,000 Bücher nebst mehreren Millionen von Zeitschriften, Manuskripten und Broschüren.

Das Erziehungsamt der Abteilung des Innern in Washington klagt in einem Rundschreiben über den schlechten *Zustand der ländlichen Volksschulen* infolge Minderwertigkeit der Lehrkräfte. Danach hat mindestens ein Drittel der ländlichen Lehrkräfte überhaupt keine Fachbildung, sondern höchstens Volksschulbildung, die häufig schon im achten Grad ihr Ende erreicht hat. Das sollen an die 70,000 sein, und davon leitet ein grosser Teil

* Das erste Heft der Serie gelangte im März 1915 zur Ausgabe.

Einlehrer-Schulen, deren es 212,000 gibt. Weitere 70,000 Landesschullehrer haben eine zweijährige High School-Erziehung genossen nebst dürftiger Fachausbildung. Nur etwa ein Drittel (70,000) haben eine vierjährige High School-Erziehung, einschliesslich ein bis zwei Jahre Normalschule, genossen.

Im Anschluss an den obigen Bericht bemerkt die „Westliche Post": „Von solchen Lehrern, wie sie das Erziehungsamt da schildert, kann man ja nicht viel erwarten, und man muss dem Amte zustimmen, wenn es eine günstige Entwicklung der Volksbildung von einer tüchtigen Vorbildung der Lehrkräfte abhängig macht.

„Dabei fällt uns aber auch ein: War es denn nicht das Erziehungsamt, das vor einiger Zeit gar bewegliche Klagen zum Besten gab über die Unwissenheit der fremdgeborenen Bevölkerung. Es wollte etwas mehr für die „Amerikanisierung" dieser Leute getan haben. Was wollen denn die Herren unter „Amerikanisierung" verstanden haben? Doch wohl nichts anderes, als dass die Leute auf einen genügenden Bildungsgrad gehoben werden, um sich in der Entwicklung des Landes zurecht zu finden und sich daran erfolgreich beteiligen zu können. Dazu gehört aber doch wohl eine genügende Volksschulbildung, nicht wahr? Wollen wir also damit nicht lieber bei uns auf dem Lande anfangen, ehe wir uns um die Zugewanderten absorgen? Die sind doch gegen unsere eingeborene Jugend in verschwindender Minderzahl und haben nicht entfernt einen Einfluss auf die Entwicklung des Landes wie unsere Jugend. Suchen wir also lieber diese so zu erziehen, dass sie imstande ist, nachzudenken und so gute Bürger zu werden."

Vierundvierzig der amerikanischen Staaten schreiben den Schulbehörden vor, welches die *Mindestzahl* der *Schultage* eines Schuljahres sein darf. Diese Zahl bewegt sich zwischen 60 und 180. Im Laufe der letzten drei Jahre haben 12 Staaten die Mindestforderung um 10 bis 60 Tage erhöht. Ein erfreulicher Fortschritt! — Die Zunahme in der Zahl der öffentlichen High Schools und deren erhöhte Aufnahmebedingungen haben ohne Zweifel diese Bewegung günstig beeinflusst. Das Erziehungsamt in Washington arbeitet nun darauf hin, den jetzigen Durchschnitt von 138 Tagen auf 160 zu erhöhen.

Ein anderes Übel unserer Schulen sind die ungenügend ausgebildeten Lehrer. Herr Claxton, der Leiter des Erziehungsamtes, hat sogar erklärt, es wäre besser, nur sechs Monate Schule zu halten unter Aufsicht eines guten Lehrers mit einem Gehalt von $100 den Monat, als die ganzen zwölf Monate mit einem nicht berufsmässig ausgebildeten Lehrer mit einem Monatsgehalt von $50. Gute Lehrer fallen ebenso wenig vom Himmel wie gute Advokaten oder geschickte Ärzte.

Die von *Edmund von Mach* redigierte *Zusammenstellung der offiziellen Dokumente*, die auf den Weltkrieg Bezug haben (Vgl. Besprechung in der Novembernummer der Monatshefte), ist wieder vom Büchermarkt zurückgezogen worden, angeblich weil das Werk Ungenauigkeiten enthält. Diese sind jedoch noch von keiner Seite veröffentlicht worden. Ob nicht ein anderer Grund vorliegt?

Am 20. Dezember vollendete *Ferdinand Avenarius* sein 60. Lebensjahr. Zur Feier dieses Tages ist das „Avenarius-Buch" erschienen, das leider unsere Ufer noch nicht erreicht hat. Es bietet ein kurzes Lebensbild des Dichters, Proben seiner Dichtkunst und Auszüge oder Wiedergabe seiner besten kritischen Dichtungen.

Über *10,000 deutsche Lehrer* und *über 2,000 Seminaristen* hat der Krieg laut der „Schweizerischen Lehrerzeitung" *dahingerafft*. Diese werden durch Lehrerinnen ersetzt. Dadurch ist in Deutschland die Frage, ob die verheiratete Frau als Lehrerin in der Schule stehen soll, neuerdings aufgeworfen worden. Mehr als eine Schulbehörde hat ihren Standpunkt geändert; bezeichnend ist indes, dass die deutschen Lehrerinnenvereine durchweg die Verbindung der Doppelaufgabe als Mutter und Lehrerin ablehnen. Tatsache ist, dass die Frau in der Schule wie in anderen Tätigkeitsgebieten mehr Boden gewinnt. Ein Zeichen hierfür ist, dass Berlin mit der Anstellung von Leiterinnen für Mittelschulen begonnen hat.

Über den Aufsatzunterricht gehen drüben die Ansichten weit auseinander; mehr und mehr wird der *„freie Aufsatz"* gefordert. Auf einem Schweizer Lehrertag verlangte vor kurzem Redner: „Die Schüler sollen schreiben dürfen, was ihr Herz bewegt, und sie werden es tun, wenn der Lehrer ein nachsichtiger Kritiker ist. Für die freien Aufsätze können nicht bloss

Themen gestellt, sondern sie müssen vorbereitet werden. Man begnüge sich mit kurzen Arbeiten, lasse aber häufig solche ausführen; denn der kindliche Geist verlangt stürmisch nach Abwechslung, und je enger der Kreis, desto genauere Beobachtung, desto weniger Gefasel. Wenn auch Rechtschreibung und äussere Form nicht die Hauptsache sind, so dürfen sie, schon mit Hinsicht auf das praktische Leben, nicht vernachlässigt werden."

In *Brüssel* errichten die deutschen Behörden eine *vlämische Abteilung des Lehrerseminars.*

Der Schulrat von St. Gallen verlangt, dass die Mädchen der ersten zwei Klassen der Realschule statt der seitlich getragenen Schultasche den *Schultornister* tragen, um Seitwärtsverkrümmungen des Rückgrates zu verhüten.

Über den *Einfluss dieses Krieges auf die Schule* schreibt die Schweizerische Lehrerzeitung: „Angesichts der fast übermenschlichen Anstrengungen, die hüben und drüben gemacht werden, erscheint es fast wie ein Wunder, dass in den kriegführenden Ländern Fragen der Wissenschaft, der Schule, der Erziehung ebenso lebhaft, ja kräftiger als zuvor erörtert werden. Ist es nicht ein Grosses, dass die schwer mitgenommenen Staaten trotz aller Lasten des Krieges ihr Unterrichtsbudget aufrecht erhalten, ja vermehren, wie Sachsen und Preussen? .... Die Bewegung, welche die Jugend ergriffen hat, um ihren Tätigkeitstrieb und Freiheitsdrang durch eigene Organisation Genüge werden zu lassen (Pfadfinder, Wandervögel u. s. w.) wird nicht ohne heilsame Folgen auf die Ausbildung des künftigen Bürgers sein. .... Eine ganz besondere Aufmerksamkeit widmet Deutschland dem ‚Aufstieg der Tüchtigen'. Freie Bahn dem Talent! lautet die Losung, unter der die besondere Ausbildung der gut- und meistbefähigten Kinder aller Stände gefordert und gefördert wird. Unter diesem Gesichtspunkt gewinnt der Kampf um die Einheitsschule, den die deutsche Lehrerschaft mit aller Kraft anhebt, erhöhte Bedeutung. Im Ausblick auf die handelspolitischen Möglichkeiten der Zukunft suchen die grossen Staaten ihre jungen Leute auch *sprachlich* und kaufmännisch tüchtig auszubilden. *Das Studium der fremden Sprachen erlebt einen neuen Aufschwung*, da und dort nach einer etwas anderen Richtung. In Deutschland wird das Studium des Türkischen und der morgenländischen Sprachen tatkräftig aufgenommen; in Ungarn wird mehr Deutsch gelehrt. England hat einen grossen Unterrichtsausschuss mit der Aufgabe betraut, die Beziehungen der Spracherlernung zu der Entwicklung des Handelns zu studieren. .... Wie über Nacht schritten die Fragen der nationalen Erziehung, des staatsbürgerlichen Unterrichts in den Vordergrund der öffentlichen Erörterung. Noch stehen wir mitten in dieser Bewegung. Die angefachte Erörterung zeitigt doch manche Klärung; sie hilft kräftig mit, das Bewusstsein zu stärken, dass aller Unterricht Gegenwartsunterricht ist und dass wir aus der unterricht ist, und dass wir aus der und die Zukunft vorzubereiten haben."

John Andressohn.

Bücherschau.

I. Five Books About Modern Germany.

By **Otto W. Greubel,** University of Wisconsin.

In these stirring times an almost impossible task confronts the author who undertakes to write a history of modern Germany. The material for the period after 1870 is so interwoven with propaganda for or against, that it might well appear beyond human power to extricate from it the facts. And so deeply have the hearts and minds of all thinking persons been enlisted by the tremendous issues of the present conflict that we have ceased to expect objectivity even of the historian. All we can ask of him is that

he use his utmost effort to overcome the tendency toward partiality, and that he refrain from adopting that unreasoning, vituperative tone that has disgraced nine-tenths or more of the publications on the subject.

We are going to examine five volumes about modern Germany that have all come highly recommended by various authorities, but which, on thorough inspection, vary so widely from one another as to intention, execution, fairness and correctness, that a comparative review appeared well worth undertaking.

Germany Since 1740. By *George Madison Priest.* (Boston, Ginn & Co., 1914). This is an unpretentious little volume, intended by the author to serve as an introduction to German history for American readers. The immense material is condensed into a comparatively small compass by the ommission of all but essentials, and by the discussion of these in a concentrated, matter-of-fact style. The book is a handy volume for reference, with chronological sections and numbered sub-heads.

The attitude toward the subject matter remains one of coolness and fairness until the magic date 1871 is reached, when instances of partisanship and one-sided presentation occur in great abundance. For example, the tremendous mass of social legislation of the last quarter century in Germany is dealt with in a few lukewarm lines, while Pan-Germanism receives two pages of overemphasis. Also, the counterparts of Pan-Germanism in other countries, Pan-Slavism and the Anglo-Saxon solidarity movement, are scarcely mentioned. The extremes of nationalistic tendencies in the various countries are unthinkable except as mutual counter-irritants, as deplorable and dangerous in one country as in another.

Priest believes that 1871 is the unfortunate date when the German people turned from the gentler ideals of life to the stern and selfish ones. "They lost, in turn, however, the sublimest inspiration of German life and thought, faith in the power of ideals, faith in ideals not supported by might; therein lies for the world and not for Germany alone the tragedy of the events leading up to 1871." (P. 123). Germany undoubtedly played her great part in the revival of nationalism that gripped all of Europe in the latter part of the century, still it appears somewhat unhistorical to represent her alone as most reprehensible by understating the share of the other participants in the movement.

Mr. Priest has adopted the Entente version of Germany's Morocco policy. He knows that Germany's attempt to participate in the exploitation of northern Africa was of the same nature as that of Great Britain, Italy, and Russia in other parts of the unprotected world. Yet he says: "To foreign observers the Franco-German agreement of 1911 afforded convincing evidence of a highly dangerous spirit of aggression in Germany." (Page 180). Why in Germany alone? Were the other sheep in the European fold any whiter?

Incredulity seizes one at the words: "France was drawn into war by Germany's invasion of French territory." (Page 184). Did France's iron-clad alliance with Russia have nothing to do with it? The world has been accustomed for many years to consider the Franco-Russian Alliance as a settled factor in the international game.

A few sentences at the close of the book which endeavor to re-establish a juster balance by distributing some blame among all the contestants can hardly be said to offset the partiality of whole sections preceding them. It is a misfortune that the work was completed during the hysterical months immediately following the outbreak of the war, for in the brief period since then the sensible

opinion of both the belligerent and the neutral countries has been emancipating itself from the high-sounding slogans that meant so much in those days. If the author could undertake a revision for the removal of at least the most glaringly one-sided statements his work might stand as a very useful and handy little reference book.

The Making of Modern Germany. By *Ferdinand Schevill.* (Chicago, McClurg and Co., 1916.) This is a work of construction and interpretation rather than a reference book. In style and spirit it contrasts very favorably with the preceding volume, for it possesses a variety and richness of vocabulary and a warmth of tone that lend vitality to its theme. In spite of the sympathy of the author for the subject of his book, there is no infringement on the spirit of scholarship. It has been possible for Professor Schevill to approach the problems of one nation understandingly without at the same time representing all its neighbors as its moral or intellectual inferiors.

The first chapter is a masterpiece of concentration. It delineates tersely and at the same time interestingly the disintegration of the Thirty Years' War, the social decay, the economic wretchedness and helplessness of the many small independent states against aggression from strong neighbors, and the rise, from such a chaos, of one state that promised to lead in the struggle against disorganization. We see the growth, under the Great Elector, of a dual conception of the functions of a state, a conception that was to increase in power until it formed the fundamental principle of a mighty empire. The Great Elector "felt that without a compact government, the social order and co-operation which were necessary after the long anarchy of war could not be attained, nor the assurance be given to peasant and citizen that they would enjoy the product of their labor. Under the system he had in mind, the taxes assessed according to law would flow into a central treasury and be applied by state officials to genuine community ends, such as justice, roads and canals, forests and mines, and, finally, an army." Here we have the beginning of the German idea of Government: a powerful organization devoted to the service of all.

Throughout the volume the progress of Germany toward the modern Empire is measured in terms of these two ideas, power and service. It is not described as constant progress, for we see many instances where the striving toward power is abused or where the idea of service is lot from view. The author does not gloss over the more inglorious phases of Frederick the Great's acquisitive policy, nor the repressive period when pusillanimous kings forgot their plighted word to the people. But he shows how, again and again, when great spirits like Frederick, Stein and Bismarck led the nation forward, they found the key to progress in the rejuvenation of the old idea: power and service. And how today the idea of state responsibility for the welfare of all has gradually been perfected until it approaches collectivism.

By the light of Schevill's explanation it is easy for the veriest beginner to see that the splendid humanitarian work embraced in the social legislation of Germany, and the militarism that supports the whole system against outside encroachments are not contradictions. The contention that Bismarck promulgated this legislation only as a sop to revolution appears ridiculous when one considers how all the great German statesmen looked upon the problem of social amelioration. Social legislation was as much Bismarck's heritage from the past, as his policy of blood and iron.

In contrast with the German idea of collectivism, Schevill places British individualism. He says: "Now in the historic succession of social forms the

British individualist organization holds a notable place and has for several hundred years done splendid service." The author believes that the best system for the future will represent an amalgamation of the good features of both individualism and collectivism.

From a man of such constructive vision we can expect something more than the usual pessimistic wail about the breakdown of civilization. He points to the hope of a brighter future: "on the basis of a new social purpose and a higher social organization." (Page 205). He ends by expressing a sincere desire that all the great civilizations shall come forth from the struggle unharmed in their vital powers: "May not one people be permanently injured by this fratricidal struggle! May they all manage to survive the storm and continue to add to the diversity, the charm, and the energy of the movement of human life!" (Page 206).

The German Empire Between Two Wars. By *Robert Herndon Fife, Jr.* (New York, MacMillan, 1916.) The purpose of this volume is set forth by the author in his preface: "For those who can lay aside the prejudices of the moment and seek in a spirit of impartiality to understand the immediate past of Germany and its people, it is hoped that this work will be of help." When one considers the great variety of subjects discussed by the author, the wealth of material that he has organized under different sub-heads, and the care that he has exercised in cleansing the volume of dubious or unauthenticated substance, it must be admitted that he has achieved remarkable success.

The first chapter, entitled The French Mortgage, clears away much controversial rubbish that has made the Alsace-Lorraine question so difficult. We see here a thousand-year old border dispute, so aggravated by the last violent settlement of 1870-71, that the succeeding forty years were nothing but an armed peace between the two countries. The jingoism of super-patriotic journalism was merely the outward manifestation of a quarrel that lay in the blood, so to speak, an inheritance of the ages. In the words of the author: "The conflicts between the Germanic and the Romanic world, which have flowed unceasingly back and forth across the Vosges and up and down across the Moselle and the Meuse, left an inheritance of hate and distrust which all of the progress of civilization has only intensified and embittered; and one must search history carefully indeed to find in modern times an instance where two nations standing at the forefront in the arts of peace have faced each other for so long a period ready for instant war." (Page 25).

The second chapter, which concerns the relations between Russia, Austria and Germany, describes the irrepressible national enthusiasm called Pan-Slavism, and its influence on the relations between Austria and Germany. For Austria, Pan-Slavism conjured up a border problem as dangerous as the French Mortgage was for Germany. How this danger gradually assumed the aspect of a terrible nightmare for Austria, and how a firm alliance with Germany presented the only means of self-defense is very well described in this chapter. In fact, this is one of the best attempts to present the problem in a nutshell to the American public.

Anglo-German rivalry, the subject of the next chapter, is approached by the author with a deep feeling of regret. It is a painful theme, the bandying back and forth of accusations and recriminations that had for their basic motive commercial rivalry. A feeling of tension already existed between the two nations when the Boer war broke out and gave the German papers an occasion to fortify their antagonism by the espousal of a just cause. All the other

nations concurred in the German verdict on the Boer war, but the faundamental antagonism between British and German interests that was uncovered by the outbreak of the controversy could not be subdued by the healing influence of time, as was the case between Great Britain and the other nations. Fife is inclined to blame the German press more than the British for the violence of the newspaper war, and does not credit the German people with a genuine sympathy for the Boers. He charges that the Germans were only too eager to believe every anti-British tale concocted by their press, no matter how far-fetched and contradictory it seemed. After this, the press war was waged so bitterly on both sides that the most trivial occasions seemed likely to precipitate a conflict. The author takes the view that the question of Belgium was a mere incidental cause of a war that was bound to come. In his words: "Ever since the Boer war the stage was being set for conflict, and if in 1911 over a question in which the safety of British commerce was only indirectly involved peace could scarcely be maintained, it is hardly thinkable that in a struggle which put at stake the entire balance of the European continent, the British people would stand idly by while the Central powers triumphed. This was a fact, and the diplomatic sparring revealed in White and Yellow and Orange books and papers reads like the arguments of clever lawyers over a case which all had decided must be appealed to a higher court." (Page 70).

The author puts some blame on Germany for not attempting to enter the race for public opinion which preceded the war on an equal footing with her prospective opponents. He gives the palm for influence in moulding public sentiment to the great international news gatherer, Reuter's Bureau, which was busy for years in scattering information colored according to the wishes of its patrons. "The picture of Germany as the naughty boy on the international playground was drawn and retouched by the Russian, French and British press until the popular mind outside of Europe came to accept it without question. Here the Germans were greatly handicapped by the lack of an international press agency of standing. Reuter's Bureau, which enwraps the world with its network of correspondents, is under British control." (Page 73).

The chapter dealing with the Empire at Home contains a very timely discussion of German party politics and party struggles. We see what a tremendous task confronts the home government in guiding the innumerable factions that have grown up because of German political vehemence and unreadiness to make concessions. We come to understand that with all the parties working at cross purposes a strong central power appears absolutely necessary to so many Germans. They firmly believe that the chaos of party strife would leave them helpless under the emergencies of foreign policy unless there were the powerfully cementing traditional bond of monarchy. The author points out tendencies toward the evolution of more and more democratic influence in German government, but he believes that, no matter what kind of government is finally evolved it must provide for a very strong central power.

The chapter dealing with the German cities will undobutedly interest the American reader more than any other. It describes the German municipality as a joint stock corporation conducted on strictly business principles by experts, who are not entrusted with the business until they have proved their ability as administrators. And although, as Fife declares, the political power is mainly in the hands of the capitalists, so great is their public spirit that the city government can take up ambitious projects for the general welfare and for social betterment, such as municipal employment bureaus, municipal theatres, univer-

sities, lecture bureaus, continuation schools and cheap but good musical performances. We read that, although many Germans find the constant meddling of the police in the citizens' affairs irksome, they are willing to bear it because the benefits outweigh the drawbacks.

There is only one section in Fife's work with which one is tempted to seriously disagree, and that is the description of the German press. The German people have been progressing rapidly, very rapidly in the last few years, and judgments that might have been correct a decade ago have already become antiquated. The German press has long suffered under the odium of Schopenhauer's caustic remarks concerning the slovenliness and dullness of its style, and it has long been a term of reproach to say that a piece of writing was "newspaper German." This may still hold good for numerous provincial publications, but it would seem that the recent progress of the great metropolitan dailies has been so great, that a revision of judgment is necessary.

Considered as a whole, Fife's book possesses the cardinal virtues of simplicity, clearness and fairness. It treats a subject at sufficient length and with sufficient thoroughness to impart a definite idea of its significance, while it avoids the deadly sin of dullness. A book that one may recommend to the American public with a good conscience.

(To be concluded.)

II. Eingesandte Bücher.

The Sounds and History of the German Language. By *E. Prokosch*, Professor of Germanic Languages in the University of Texas. Henry Holt and Company, New York. 1916. $1.75.

Die Journalisten. Lustspiel in vier Akten von *Gustav Freytag.* Edited with introduction, notes, and vocabulary by *Walter Dallam Toy*, Professor of Germanic Languages in the University of North Carolina. Entirely new edition. D. C. Heath & Co., New York. 45 cts.

An den Ufern des Rheins. Vom Bodensee bis zu den Niederlanden. Edited by *Philip Schuyler Allen*, Associate Professor of German Literature in the University of Chicago. New York. Henry Holt and Company. $1.

Notebook of Modern Languages. Prepared by *J. H. B. Spiers*, William Penn Charter School, Philadelphia. D. C. Heath & Co., New York. 35 cts.

Deutsches Lesebuch mit Sprech- und Sprachübungen. By *Peter Scherer*, Director of Modern Languages, Indianapolis Public Schools. Henry Holt and Company, New York. 60 cts.

German Poems for Memorizing. With the music to some of the poems. Edited with vocabulary by *Oscar Burkhard*, Assistant Professor of German in the University of Minnesota. Henry Holt and Company. New York. 40 cts.

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides arranged to be used during the four years of a language course. For catalogue and further information address

ANNA BERNKOPF,

503 West 121st St. NEW YORK

Aus Nah und Fern

Ein guter Kamerad in Schule und Haus

Seit Jahren ist es die Hauptaufgabe von **Aus Nah und Fern**, eine Ergänzungslektüre zu schaffen, die in den gebräuchlichen Textbüchern des zweiten und dritten Jahres nicht vorhanden ist.

Es bringt: kurze, einfache Berichte über tägliche Ereignisse, Reisebeschreibungen, Briefe aus Deutschland, Witze, wissenschaftliche Notizen, Anekdoten, Gedichte und Lieder.

Im Jahre 1914-15 haben 974 höhere Lehranstalten **Aus Nah und Fern** als Klassenlektüre eingeführt; im Jahre 1915-16 liefen aus 47 Staaten Klassenbestellungen ein und steigerten damit die Zahl der so beteiligten Lehranstalten auf 1032 und die Abonnentenzahl auf 18,500.

4 Hefte im Jahre (Okt., Dez., Febr., Apr.)

Bezugspreis: 20c das Heft; 70c das Jahr, bei 6 und mehr Jahresbestellungen 50c; zwei aufeinanderfolgende Hefte 25c.

Probehefte zum Weiterverkauf an Schüler werden bereitwilligst geliefert. Überzählige Hefte werden auf Kosten des Herausgebers zurückgenommen.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.,** richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen,** sowie **Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **März 1917.** **Heft 3.**

O diese Textbücher! — Das beste Textbuch in irgend einem Unterrichtszweig ist und bleibt der Lehrer, d. h. wenn er sein Fach versteht. Diese Behauptung wird niemand bezweifeln wollen. Gute Textbücher sind sicherlich eine schätzenswerte Hilfe für den Lehrer; allein sie sollen auch nur eine *Hilfe* sein, kein *Ersatz* des Lehrers, wie die bekannten Bücher für das sogenannte Selbststudium. Diese papierenen Kollegen sind weiter nichts als ein Selbstbetrug.

Sieht man sich die Textbücher, die in den letzten Jahren für die amerikanischen Elementar- und Hochschulen (High Schools) herausgegeben wurden, genauer an, so bemerkt man zu seinem Bedauern, dass sie beinahe alle auf den Ersatz-Kollegen zugeschnitten sind — es sind zumeist *Eselsbrücken für Schüler und Lehrer.* Da ist alles erklärt und vorgekaut, damit sich der liebe Schüler ja nicht mit Nachschlagen und Nachdenken zu bemühen brauche. In manchen dieser Bücher ist obendrein der Stoff für das ganze Jahr hübsch in Portionen eingeteilt — alles zur Bequemlichkeit der Schule! In den englischen Lesebüchern (Readers), die dieses Jahr hier in Cincinnati eingeführt wurden, folgen jeder Lektion, ob Prosa oder Poesie, lange und breite Erklärungen (notes), Definitionen und Fragestellungen. Ein Abschnitt aus Longfellows Hiawatha ist mit *sieben* Seiten dieses Faulheit fördernden Anhängsels versehen! In den englischen Geographie- und Geschichtsbüchern ist man an die Fragen nach jedem Kapitel schon längst gewöhnt. Angesichts aller dieser Fragen und Erklärungen muss man sich unwillkürlich fragen: Wozu ist denn der Lehrer da? Ist er nur noch eine Abhör-Maschine?

Am meisten und schwersten gesündigt wird aber mit den Textbüchern für den fremdsprachigen Unterricht in den amerikanischen High

schools und Colleges. Ich habe dabei besonders jene Ausgaben von Klassikern im Auge, die für den Schulgebrauch zurechtgeschustert werden, oder wie es auf dem Titelblatt heisst: Edited with introduction, notes, exercises and vocabulary. Da wird nicht nur alles fein vorgekaut, sondern auch gleich dem Schüler in den Mund geschmiert, damit er es nur noch zu schlucken braucht. Hundert Seiten Text und zweihundert Seiten Kommentarbrei! Solche Textbücher sind aber im Sprachunterricht, wie alle Eselsbrücken, eher ein Nachteil als ein Vorteil. Und je besser diese „Editionen" nach Ansicht der Herausgeber sind, d. h. je mehr Erläuterungen und Anmerkungen sie haben, desto nachteiliger sind sie für den Herrn Studenten, der dadurch zur Oberflächlichkeit und Trägheit verleitet wird. Mittels eines Wörterbuches muss sich der Schüler selbst in ein Werk hineinlesen und es verstehen lernen; und der Lehrer soll die nötigen Erklärungen selber geben. Ist der Herr Instruktor dazu nicht imstande, dann sollte er ein anderes Fach ergreifen. An deutschen Gymnasien sind die Klassiker-Ausgaben mit Kommentaren für den Schulgebrauch geradezu verboten. Da heisst es: im Wörterbuch nachschlagen und selbst nachdenken! Dann bleibt es auch sitzen, sonst nicht! In der Literatur und Geschichte war da nur ein kurzer Leitfaden gestattet; das Textbuch war der Professor. Nach seinem Vortrag konnte man sich Notizen machen und zuhause in einschlägigen Büchern nachlesen. Auswendiglernen und Hersagen nach einem Textbuche gab es da nicht.

Mit welcher Sintflut von Textbüchern wird aber in Amerika alljährlich der Schulbüchermarkt überschwemmt! Es gibt kein Unterrichtsfach, wofür nicht jedes Jahr Dutzende der „besten und allerbesten" Textbücher veröffentlicht werden. Eine wahre Pest! Welcher Sprachlehrer an einer High School oder an einem College glaubt es nicht seiner Unsterblichkeit schuldig zu sein, von Zeit zu Zeit einen deutschen oder französischen oder spanischen Text mit Notes and Vocabulary herauszugeben? Erst darnach dünkelt er sich ein richtiger „professor of languages" zu sein!

O diese Textbücher! **E. K.**

Das Zeugniswunder. Jedes Viertel- oder Halbjahr vollzieht es sich von neuem, und niemand macht ein Aufhebens davon. Es ist sozusagen begreiflich. Althergebrachtes, und wäre es noch so sonderbar, wird ja immer gleichmütig gesehen. Erst wer die Klauen der Gewohnheit lockert, entdeckt so manches Besondere — gutes und anderes. Zur zweiten Kategorie scheint mir das Zeugniswunder zu gehören. Wie ist es möglich, dass als Ergebnis eines monatelangen Zusammenlebens von Lehrer und Schüler, einer mühsamen oder prächtigen Fahrt über Stock und Stein, eines zähen Widerstreites von vielartigen Kräften — das Schulzeugnis als

trockene Bilanz erscheint? Eine Reihe von Zahlen, hinter denen blasse, abgenutzte Wörter stehen; niemand kann sich bei dem einen oder anderen etwas denken, und dennoch ist man zufrieden dabei! Dennoch zittern die Schüler vor Erwartung, wenn es ans Verteilen der dünnen Heftchen geht, und reden ferienlang davon, wie von einem Kometen oder einer Feuersbrunst. Und dennoch, trotz der kalten Zahlen, schmunzelt der Lehrer, wenn er sie hinsetzen darf — als guter Mensch natürlich am meisten bei den hohen Ziffern — und überblickt mit Genugtuung das Werk seiner Gerechtigkeit, das er nach peinlichem Wägen gefördert hat. Es ist so beruhigend, kurz und bündig das Fazit ziehen zu dürfen. Genau zu sagen: so stehst du, und du; dies ist die arithmetische Summe deiner Arbeit.

Oder täusche ich mich? Wäre das Gegenteil denkbar? Vor allem Lehrer denkbar, welche es schmerzt, die Masse der Eindrücke in harte Formen pressen zu müssen? Lehrer, denen Worte auf den Lippen brennen, die sie mit grosser Überwindung zurückdrängen. Lehrer, denen das trockene Zahlengerippe nun und nimmer genügt, ja, die sich bewusst sind, oft das Wichtigste in erzieherischen Fragen so nicht aussprechen zu können. Warum wird es ihnen nicht ermöglicht, in ein paar knappen, klaren Sätzen, lebendigen Gedanken, über jedes Kind *das* zu sagen, was an ihm das Besondere ist? Den Finger auf die Wunde zu legen. Oder einem grossen Gefühl der Freude, ja Begeisterung über einen andern Schüler Luft zu machen? Ich erinnere mich mit steter Freude an einen solchen Ausbruch. Er passierte einem bejahrten Lehrer, als er einem siebenjährigen Knirps die Noten hinsetzte. Die Zahlen waren fertig. Aber es musste etwas mehr dazu. Kurz und gut, er nahm das Zeugnis quer und schrieb einen Jubelsatz an den glotzenden Zahlen vorbei, dass sie vor Neid schier aus der Haut fuhren. Viele Lehrer würden es ihm nachtun. Warum tun sie es nicht? Gehört denn ein besonderer Wagemut dazu? Das Zeugnisformular gibt ja das Recht und einen Zoll Raum. Warum nützen wir ihn nicht? Von einer eigentlichen Zeugnisreform braucht also die Rede gar nicht zu sein. Wenn wir nur unsere Kompetenzen ausnützen, ist sie halb vollzogen. Aber eben da ist noch das Besondere des Zeugniswunders. Freiwillig beugen wir uns unter das Joch der Zahl. Wir müssten gar nicht, wenigstens nicht allzu tief. Weshalb tun es denn die meisten?

Der leichte Verzicht auf klare, jeden Einzelfall anzupassende Sätze gibt zu denken. Es kann nicht blosses Gewohnheitstum sein. Offenbar sind die Vorteile des Zahlensystems daran schuld. Wie heissen sie? Als erster Vorzug wird wohl genannt werden: Die Kürze und Klarheit. Ein Wort ist ein Wort (bezw. eine Zahl eine Zahl...). Es lässt sich nicht daran herumdeuteln. Sagen wir: die Leistung ist *gut*, gibt es da noch viel zu fragen? Sätze können falsch ausgelegt werden, ein einziges Wort

aber nie. Ist es gestattet, hier ein Fragezeichen zu setzen? Was stellen sich Eltern unter den Zahlen vor? Herzlich wenig. Das einzige, was sie wissen, ist die höhere oder tiefere Wertung. Etwas Wirkliches, *individuell Angepasstes* schaut für keinen Schüler heraus, und *unsere Zeugnisse tragen nichts bei zur Kenntnis des Schülers.* Wer wagt es, mit gutem Gewissen das Gegenteil zu behaupten? Die scheinbare Kürze und Klarheit der Zahl ist also in Wahrheit Oberflächlichkeit — sobald wir auf dem erzieherischen Standpunkt stehen, und nicht auf dem mechanistisch-rationalistischen, der noch an Formeln zur Umschreibung eines lebendigen Ganzen glaubt. — Ein zweiter Vorzug von Gewicht sei der: die Skala gibt dem Zeugnis Allgemeingültigkeit, so dass von zwei Schülern, auch wenn sie von verschiedenen Schulen kommen, ohne weiteres anhand derselben die Qualität zu ersehen ist. Wirklich? Ist es nicht ungemein verschieden, wie die Zensuren gehandhabt werden? Bei jedem Übertritt in eine neue Schule oder in eine Oberstufe wird dies offenbar, das wissen wir alle gut genug. Die Zahlen haben keinen höheren Anspruch auf die Allgemeinheit als die Satzform. Soll ein Schüler eine neue Anstalt betreten, so kümmert man sich nicht um das Zeugnis, sondern um seine Leistungen. Daran ändert die sechsstufige Leiter nichts. — Aber die Fächer, die Fächer? Soll denn für jedes Fach ein Satz oder ein Aufsatz angefertigt werden? Schon stöhnt mancher in Gedanken daran. Wie umständlich, wie geschwätzig! Oder will man gar die Noten der Einzelfächer aufgeben, zugunsten einer einzigen, zusammenhängenden Qualifikation des Schülers? Ich gestehe, dies wäre die Konsequenz meiner Gedanken. Ich möchte den *Zögling* in die Mitte des Zeugnisses stellen und nicht ihn ertrinken lassen in einer Flut von Einzelheiten. Sollte diese Forderung ganz fremd sein, in einer Zeit, wo man von Konzentration des Unterrichts, besonders nach der *erzieherischen* Seite hin, so häufig spricht? Die Anhänglichkeit an die Einzelzensur ist ein getreuer Ausdruck der zerstückelten Bildung, deren wir teilhaftig sind. Niemand hat Respekt für jenen, der unter dieser zu leiden hat! — Wird man aber nicht den Schüler zur Gleichgiltigkeit in den Einzeldisziplinen erziehen, wenn er nicht für jede taxiert wird? Ich wage fröhlich, Nein! zu sagen. Ich schliesse so: Es wäre traurig bestellt um die Schule, wenn wir keine andern Mittel hätten, um die Schüler frei und arbeitswillig zu machen, als die Zensuren 1—6. Es sind die denkbar schlechtesten Erziehungsmittel; denn sie beruhen insgeheim auf dem Prinzip von Lohn und Strafe, also der Unfreiheit.

Ich bin etwas weiter gegangen, als geplant war. Und wiederum zu wenig weit. Ich wollte nur auf das trübe Zeugniswunder zielen, die Furcht vor dem Gedanken und die Ehrfurcht vor der Zahl dartun. Nun sind zuletzt ein paar Bemerkungen gefallen, die wie Behauptungen aussehen. Ich darf mir aber den Beweis sparen, denn sie sind gar nicht

originell. Jeder spricht sie heute aus; es sind nahezu moderne Gemeinplätze. Etwas anderes dürfte man mit grösserem Rechte fordern, was ich nicht geliefert habe: Deutliche Ausführungen, wie ich mir im einzelnen das Zeugniswesen vorstelle, wenn man die Zahl abschafft. Da dies aber eine klare Aufgabe für sich ist, lege ich sie zurück. Nur darauf möchte ich noch hinweisen, dass wir ausserhalb der Schulen noch Beispiele genug für die Zeugnisse haben, wie sie mir vorschweben. Ich meine diejenigen, wie sie der Meister und Vorgesetzte dem Gesellen und Untergebenen erteilt. Sollten wir Vertreter des Geistes mehr Furcht vor demselben haben, als die Männer und Frauen der trockenen Praxis? Sollten wir ihnen nachstehen im Bestreben, den Menschen als Ganzes und nicht als gestaltloses Mosaik zu erfassen?

(K. B. U. im „Pädagogischen Beobachter", Zürich.)

A German Boy, the First Matyr for American Liberty. — Bancroft, in his history of the U. S., relating the events of 1770, writes: — "Theophilus Lillie, who had begun to sell contrary to the agreement (of the merchants not to buy nor sell imported goods), found a post planted before his door, with a hand pointed toward his house in derision. Richardson, an informer, asked a countryman to break the post down by driving the wheel of his cart against it. A crowd of boys chased Richardson to his own house and threw stones. Provoked, but not endangered, he fired among them and killed a boy eleven years old, the son of a poor German."

It may be interesting to supply the details of this incident in the quaint phraseology of the newspapers of that period. We find that the event occurred at Boston on February 22nd, now better known as Washington's birthday, and that the boy's name was Christopher Schneider. From the Boston Evening Post of February 26, 1770, we quote: — "The people, on hearing the report of the gun, seeing one wounded and another, as they thought killed, got into the new brick meeting-house and rang the bell; on which they soon had company enough to beset the house front and rear, by the latter of which they entered and notwithstanding the menaces of Richardson and his faithful aider and abetter, George Wilmot, seized on both and wrenched a gun from the latter, heavily charged with powder, and crammed with 149 goose and buck shot."

"Tis said that some persons went into Richardson before he fired and dissuaded him from it, but the event showed he was not to be diverted from his design. The criminals were first carried before Mr. Justice Ruddock, who was pleased to send them to Faneuil Hall, under a sufficient guard, where three other magistrates, Richard Dana, Edmund Quincy and Samuel Pemberton, esquires with Mr. Ruddock, took their

examination before at least a thousand people and committed them. The numberless affronts and abuses both these persons had heaped on the inhabitants, exasperated them to such a pitch that, had not gentlemen of influence interposed, they would never have reached the prison. But to the satisfaction of every good man, they are now in safe custody, where we leave them, to observe that soon after the child's decease, his body was opened by Dr. Warren and others and in it were found eleven shot or slugs, about the bigness of large peas; one of which pierced his breast about an inch and one-half above the midriff and passing clear through the right lobe of the lungs, lodged in his back. This, three of the surgeons deposed before the Jury of Inquest, was the cause of his death; on which they brought in their verdict, wilful murder by Richardson."

Richardson had been a petty custom house officer, and before that an informer against the merchants. John Adams exhausts the vocabulary of abuse and ends a picturesque description thus: "His life is an atrocious volume. His name is sufficient to rouse a mob, and that to the honor of the mob." In the latter part of April, Richardson was tried and found guilty of murder. He was sentenced to be hanged but the loyalist governor, Hutchinson, delayed the execution until at the outbreak of the war, the prisoner was liberated.

But to return to the newspaper reports. Here is the published notice of the funeral of young Schneider: — "The general sympathy and concern for the murder of the lad by the base and infamous Richardson, on the 22nd instant, will be a sufficient reason for notifying the public that he will be buried from his father's house in Frog Lane, opposite the Liberty-Tree, this afternoon; when all the friends of Liberty may have an opportunity of paying their last respects to the remains of this little hero and *first martyr* to the noble cause, whose manly spirit (after this accident happened) appeared in his discreet answers to his Doctor, his thanks to the clergymen who prayed with him and the firmness of mind he showed when he first saw his parents, and while he underwent the great distress of bodily pain, and with which he met the king of terrors."

And here is the account of his funeral, as found in the Massachusetts Gazette of March 1st, 1770: — "Notice having been given in Monday's papers that the lad who was killed on Thursday last, was to be buried in the afternoon, and that it was hoped none would be in the procession but the friends of Liberty, a great multitude assembled in the houses and streets to see the funeral procession. It began about three o'clock from Liberty Tree, (the dwelling place of the parents of the deceased being but a little distance from thence.) The boys from the several schools, supposed to be between four and five hundred. pre-

ceded the corpse in couples. After the sorrowful relatives and particular friends of the youth, followed many of the principal gentlemen and a great number of other respectable inhabitants of this town, by computation exceeding thirteen hundred; about thirty chariots, chaises, etc., closed the procession. Throughout the whole there appeared the greatest solemnity and good order, and by as numerous a train as was ever known here."

From the foregoing, it appears that this German emigrant's son had developed into a genuine Boston boy. The Boston boy of those days made the most of his opportunities by dedicating the lively spirit of boyhood to the service of his country. He was the proximate cause of the impelling riots and affrays which were the sure omens of open rebellion. He was the scout of the skirmish line, who got himself into trouble that the skirmishers might have an excuse to get into action.

The birth of the nation was a slow travail, starting with individual protests and angry discussions, followed by fisticuffs and riots; then came organized protest, followed by an appeal to the arbitrament of war. Otis' speech against the writs of assistance sounded the reveille of the revolution; Patrick Henry's impassioned oratory rang the loud alarm bell; and the shot that killed Christopher Schneider gave the signal to "commence firing."

Emil Baensch.

Gottfried Kellers Tierliebe.*

Von **Prof. C. H. Handschin,** Miami University, Oxford, O.

Eine besondere Vorliebe, berichtet sein Biograph, hatte Keller als Tierfreund für Darstellungen, in welchen die seufzende Kreatur zu Ehren gezogen wurde. Rührend waren ihm z. B. die alte blinde Sau im Münchhausen, die Rosse des Michael Kohlhaas, der Hund Krambambuli (in Ebner-Eschenbachs „Die Freiherrn von Gemperlein"), usw. So erwähnt er auch in einem Briefe sein Entzücken an Mörikes liebevoller Darstellung der Tierwelt: „Dieser Tage hat mich wieder eine seiner Spezialschönheiten entzückt; die einzige Art, wie er Liebe und Mitleid zur gequälten Tierwelt poetisch gestaltet hat in dem Märchen „Der Bauer und sein Sohn." Wie der Engel den müden Hansel auf die Weide führt und ihm die Beulen mit zarter Hand glatt streicht, die Worte: Dem wackern Hansel geht's noch gut, usw.; alles dies ist geradezu herzerhebend, eine poetische

* Als Nebenarbeit meiner nächstens zu erscheinenden Keller-Monographie bildete sich auch dieser kleine Exkurs heraus. Da der Tierschutz hierlands noch auf schwachen Füssen steht, dürfte das Zeugnis des Meisters der Verbreitung wert sein.

Gerechtigkeit, die in manchem Kolossalwerke nicht wirksamer auftritt." [1]) Und über Heyses „Die Eselin" schrieb er an Storm: „Die Eselin ist mir lieb, weil sie zu den wenigen guten Produktionen gehört, welche von dem leidenden Tiere handeln". [2])

Ferner zeigt eine Aufzeichnun, datiert Berlin, Mai 1850, Kellern als passionierten Tierfreund: „Ich sah einmal einen halbverhungerten Hund vor ein Wägelchen gespannt. Auf diesem sass ein betrunkener Kesselflicker mit seinem Weibe, die auch besoffen war, und einer ganzen Brut skrofulöser Kinder. Diese artige Familie fuhr in hellem Galopp auf der Strasse daher, den Hund peitschend und antreibend, dass das arme Tier sich vor Geheul und Schweiss nicht zu helfen wusste und die Zunge fast im Staube schleifte. Empört warf ich das Pack von seinem sauberen Triumphwagen herunter und prügelte den ehrenwerten Vorsteher derselben weidlich durch. Hernach schnitt ich die Stränge entzwei und befreite den Hund. Da fuhr mir die Bestie wie rasend an die Kehle, dass ich genug zu tun hatte und nicht erwehren konnte, dass der Kesselflicker mir seine Prügel doppelt wieder vergalt, wozu seine Brut ein niedliches Lied sang." [3])

Liebe zum Tier war es auch, die ihm das Gedicht „Dichtung und Wahrheit" (Werke 10,31) eingab:

Den Dichter seht, der immerdar erzählt von Lerchensang,
Wie er nun bald ein Dutzend schon gebratener Lerchen schlang!
Bei Sonnenaufgang, als der Tag in Blau und Gold erglüht,
Da war es, dass sein Morgenlied vom Lob der Lerchen klang;
Und nun bei Sonnenuntergang mit seinem Gabelspiess
Er sehnend in die Liederbrust gebratener Lerchen drang!
Das heiss ich die Natur verstehen, allseitig tief und kühn,
Wenn also auf und nieder sich sein Tag mit Lerchen schwang!

Ebenso die kleine Passion (Wke. 10,1014.)

Der sonnige Duft, Septemberluft,
Sie wehten ein Mücklein mir aufs Buch,
Das suchte sich die Ruhegruft
Und fern vom Wald ein Leichentuch. — — —

So wird auch der Umschwung zum Schlechten in Julians Charakter im Martin Salander durch sein Abtöten armer Singvögel angedeutet (Werke 8,234f.): „Er schüttelte die Weidtasche auf den Tisch aus und über dreissig arme Vögel mit verdrehten Hälschen und erloschenen Guck-

1) J. Bächtold, Gottfried Kellers Leben, etc. Berlin 1897. Band 3, p. 478.

2) A. Kister, Der Briefwechsel zwischen Theodor Storm und Gottfried Keller. Berlin 1909, p. 166.

3) Eine sehr ähnliche Begebenheit in Fr. Th. Vischers Roman „Auch Einer" basiert, wie ich vermute, auf dieser Erfahrung Kellers.

augen, Drosseln, Buchfinken, Lerchen, Krammetsvögel, und wie sie alle hiessen, lagen als stille Leute da und streckten die starren Beine und gekrümmten Krällchen von sich." — — —

An seinem guten Freund, Friedrich Theodor Vischer, auch ein grosser Tierfreund, rühmt er: [1]) „Er wettert herrlich für die wehrlos gequälte Kreatur; denn als ganzer Mann erbarmt er sich ihrer, und wenn er ein alter Heiliger wäre, so würde ihn einst eine grosse Schar erlöster Tiere ins Himmelreich begleiten."

So reut Kellern auch am brennenden Haus in „Feuer-Idylle" (Werke 9,154) besonders das Schwalbennest:

„Eins tut mir leid: Manch zierlich Schwalbennest
Hing traulich in den wirren Ranken fest;
Wenn nun die liebe Schwalbe wiederkehrt,
So findet sie ihr kleines Haus verheert.
Doch tröste dich, o Vöglein altvertraut,
Ist erst der neue Giebel aufgebaut,
G'nug Winkel noch und Ecken findest du,
Daran du bauen kannst in guter Ruh!"

Gegen Emil Kuh, dessen Bruder auf der Vogeljagd in dem Garten seiner Besitzung plötzlich verunglückt war, spricht Keller sein Mitleid aus, kann aber nicht umhin, zu bemerken: „Ohne aufdringlich zu sein, kann ich überdies anvertrauen, dass ich mich schon zweimal im Sommer an einer Kompanie guter Wiener Freunde darüber geärgert habe, dass die Herren, sobald sie in die freie Natur kommen, immer die Flinte in der Hand haben müssen, um sich voll ihres Lebens zu freuen, und gewiss gibt's auch hier einmal ein Unglück." [2])

Den hierin enthaltenen Gedanken spinnt er weiter im „Sonntagsjäger". Nachdem *der* im taufrischen Wald dem Häslein sein Schrot auf die Nase gebrannt heisst es:

Es ist, als schrie er: „Gott vergelt's!"
Mit kläglicher Gebärde,
Sein rotes Blütlein färbt den Pelz
Und macht sich in die Erde.

Was stierst du so, du Heidenkind,
Im Sterben immer dümmer?
Du siehst mich, wie die andern sind,
Nicht besser und nicht schlimmer!

Und als das Häslein ausgeschnappt,
Hab ich es heimgetragen —
Doch freilich schon genug gehabt
Von Weidmanns Heil und Jagen!"

---

1) Nachgelassene Schriften, S. 197.
2) Bächtold aad. 3, 192–3.

Somit ist es nicht verwunderlich, dass Keller öfters Tiere verwendet in der Motivation, sowie zur Ausschmückung seiner Werke. Haustiere spielen eine bedeutende Rolle, man denke u. a. an den zahmen Marder im Grünen Heinrich. Auch die Vögel kennt er gut. Man beachte auch die Vogelnamen im Landvogt von Greifensee — sein Lieblingsvogel ist gut schweizerisch, der Weih. Und in „Stutzenbart" (Werke 10,124f), welches Storm nicht ganz begriff, geht er liebevoll auf Nesterbau und Einrichtung der gefiederten Lieblinge ein. Sogar auf die Insekten erstreckt sich seine Liebe, und ein Falter vermag ihn zu fesseln und auf gute Gedanken zu bringen (Werke 9,24):

„Ich schaute lang und in beklommener Ruh,
Mit wunderlich neugierigen Gedanken
Des Falters unheilvollem Treiben zu.
Doch als zu nah der Flamme schon fast sanken
Die Flügel, fasst ich ihn mit schneller Hand,
Zu seiner Rettung innerlich gezwungen,
Und trug ihn weg. Hinaus ins dunkle Land
Hat er auf raschem Fittich sich geschwungen." — —

Und dann muss man besonders die liebevolle Studie Spiegels und seiner Freunde in „Spiegel das Kätzchen" durchlesen! Der Schöpfer dieses goldigen Märchens war denn auch einmal Quästor des Zürcher Tierschutzvereins.

Seinem Freund Theodor Storm pflichtet er in dessen bekannter Katzenliebe bei. [1]) Keller berichtet auch, dass er seinerseits „grosses Katzenglück habe, Alte und Junge: die Alten kriegen für die Jungen Nasenstüber und Kopfnüsse, wie's der Lauf der Welt ist." [2]) Der Herr Staatsschreiber beschützte seinen grossen, prächtigen Kater — wohl das Vorbild von Spiegel — in dem Staatsschreiberzimmer getreulich. Wenn der sein Schlummerlager auf einem Stoss Aktien aufgeschlagen hatte. durfte er nicht gestört werden. Ja, der Herr Staatsschreiber liess sich sogar herbei, während Schwester Regulas Krankheit, der Hauskatze das Futter zu reichen, sogar „zwei eigenen und einer Hospitantin"!

Nur am Sterbebette duldete er den Hauskater nicht, weil er ihn nun als Todesboten ansah. Er erzählte nämlich seinem Freund Adolf Frey auf dem Sterbebette, dass die Katze schon vom Sterbelager der Schwester nicht weichen mochte. „Und jetzt ist er wieder da und will nicht wieder vom Ort: er merkt, dass hier wieder gestorben werden soll. Darum will ich den verfluchten Totenvogel nicht in der Nähe haben."

---

1) Vide, Storms Werke, Bd. 4, 222 f.

2) Bächtold, 3, 205.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Cincinnati.

Des Chronisten Not. — Seitdem wir hier unser schulmeisterliches Wochenblättle, den School Index, haben, wird es dem monatlichen Plauderer sauer und schwer, seine lieben Cincinnatier Leser und Leserinnen zu befriedigen. Da besagtes Wochenblättchen ihm alle Schulneuigkeiten vorneweg schnappt, kommt er als Chronist immer in Gefahr, halb Wiederkäuer, halb hinkender Bote zu sein. Das ist ein böses chronisches Leiden, und der arme Ehkah wird es schliesslich auch so machen müssen wie sein Kollege Emes, der die schulmeisterlichen Neuigkeiten seiner Windstadt nur noch halbjährlich, sozusagen als summarischen Rückblick oder im Ramsch chronikelt. Feine Idee! Dann sind die Mitteilungen „beinahe wieder so gut wie neu" — ganz abgesehen von der Zeit- und Schreibpapierersparnis. Oder aber der Chronist wird nur noch Plauderer und stellt mehr oder minder tiefsinnige Betrachtungen an, wenn auch nicht über Zweck und Ziel des irdischen Daseins, oder über die Not der schweren Zeit, oder über die schwere Zeit der Not, so doch, wie heute, über *Abstimmung.*

Seit die Frauen im Staate Ohio bei Präsidentenwahlen das Stimmrecht erhalten haben, will man ihnen offenbar Gelegenheit geben, sich im Stimmen zu üben. Ganz natürlich fängt man mit dieser Übung bei der Lehrerschaft an. Im Monat Januar, wie schon berichtet, durfte, oder vielmehr musste die gesamte Lehrerschaft hier abstimmen, ob sie eine Woche Osterferien haben wolle oder nicht. Mit einer kleinen Majorität entschied man sich für die Osterferien. Allein die wohllöbliche Schulbehörde warf hintenach die ganze Abstimmung in den Papierkorb — und es bleibt beim alten. Am 6. März dürfen oder müssen die Lehrer schon wieder stimmen und zwar darüber, ob sie, wie gegenwärtig, ihr Gehalt in zehn, oder zukünftig in zwölf Portionen wünschen. Voraussichtlich wird die Stimmerei wiederum unrühmlich im Papierkorb enden — aber was schadets? Die Damen bekommen doch Übung im Stimmen, und wenn sie dabei nur hübsch in „Stimmung" bleiben, dann ist ja das Ganze ein netter, harmloser Zeitvertreib. —

Unsere deutsche Lehrerschaft hatte in allerbester Absicht ein *Sommerfest* geplant, das im schönen Wonnemonat oder im Rosenmonat in einem der öffentlichen Parks oder sonstwo abgehalten werden sollte. Schöner Gedanke! Nach reiflicher Überlegung, wenn auch schweren Herzens, entschlossen sich jedoch die Vorstände des Lehrervereins und des Oberlehrervereins dazu, den schönen Gedanken aufzugeben, und zwar in Anbetracht der schweren Not der Zeit, oder der Zeit der schweren Not (da ist der Chronist schon wieder in Nöten!). — Nun, vielleicht (?) werden holder Friede, süsse Eintracht kommenden Sommer in unser irdisches Jammertal wieder einkehren, dann kann man ja Sommer- und Siegesfest zusammen feiern. Wenn das doch zur Wahrheit würde!

E. K.

Evansville.

Als der Schreiber am Schluss der ersten Sommerschule auf dem Seminar von Herrn Prof. Lenz Abschied nahm, sagte dieser: „Sie sollten in Evansville unbedingt *einen deutschen Lehrerverein* haben." Endlich, nach fast vier Jahren, ist die Idee verwirklicht worden. Bei der Gründung des Vereins war Fräulein Selma Rahm der anregende Geist. Auf ihre Einladung versammelten wir uns am Abend des 16. Februar in ihrer Wohnung. Für eine gemütliche Unterhaltung der schlichten deutschen Art, die wir so lieben, hatte sie wohl gesorgt. Fräulein Louise Fiebig trug das Gedicht vor „Wie schön leuchtet der Morgenstern", und Kollege Eugen Stinson sang „Still wie die Nacht" und „Wenn die Rosen blühen" zu eigener Begleitung. Leider waren von unseren 22 deutschen Lehrkräften nur 14 zugegen.

Wir beschlossen, einen Verein zu gründen, der den Namen „Der deutsche Lehrerverein" tragen soll. Wir werden ohne eine geschriebene Verfassung arbeiten, weil dieselbe für unsere Zwecke nicht nur unnötig, sondern auch in manchen Hinsichten eine Last wäre. Die Sitzungen sollen monatlich in den Wohnungen der Mitglieder gehalten

werden. Herr Prof. Henke, Leiter des deutschen Unterrichts, wurde als Vorsitzer erwählt, und Fräulein Fiebig als Schriftführerin und Schatzmeisterin. Wir besprachen allgemeine Pläne für künftige Tätigkeit. Mit der Zeit werden sich die Aufgaben des Vereins viel genauer und klarer gestalten. Doch so viel wissen wir schon bestimmt: erstens hoffen wir, deutsche Erzieher von anderen Städten nach Evansville kommen zu lassen, um gegenseitiges Interesse zu erwecken und zu stärken; zweitens wollen wir die Geschichte des Ursprungs unseres deutschen Unterrichts wenn möglich wiederherstellen, denn wie es scheint, besteht keine schriftliche Urkunde darüber; drittens beabsichtigen wir, in gewissen Unternehmungen mit dem neugegründeten Schülerverein der High School mitzuwirken. Die Zwecke des Vereins sind also mehr praktisch als kulturell. Dann auch werden wir stets mit Freude auf die monatliche Gelegenheit schauen, im Kreis der Kollegen deutsches Gespräch, deutschen Gesang, deutsche Gesinnung und deutsche Gemütlichkeit zu pflegen.

H. A. Meyer.

Milwaukee.

Der Verein deutscher Lehrer beschloss in seiner Versammlung, eine grosse Feier des goldenen Jubiläums des deutschen Sprachunterrichts in den öffentlichen Schulen von Milwaukee zu veranstalten. Nach einem in allgemeinen Umrissen von Herrn Prof. L. Stern entworfenen Plan soll die Feier sich auf zwei Tage erstrecken. Am ersten Abend soll in einer grossen Halle eine öffentliche Feier stattfinden, an welcher alle Bürger teilnehmen können, und am zweiten Abend feiern die Lehrer. Herr Seminardirektor M. Griebsch berichtete über eine ähnliche im letzten Jahre in Cincinnati stattgefundene Feier: das diamantene Jubiläum der Einführung des deutschen Sprachunterrichts. Dass die für Milwaukee geplante Feier seitens der Bürgerschaft denselben grossen Enthusiasmus finden wird, wie er sich in jener Stadt zeigte, und ebenso glänzend verlaufen wird, unterliegt keinem Zweifel. Ein Ausschuss, bestehend aus 4 Damen und 3 Herren, wurde ernannt, der die Vorbereitungen zu der geplanten Feier treffen soll.

Der Lehrerverein wählte in seiner letzten Jahresversammlung *einen ganz neuen Vorstand.* Alle bisherigen Vorstandsmitglieder sträubten sich energisch gegen eine Wiederwahl und zeigten eine sichtliche Freude, als sie ihres Amtes Last und Bürde losgeworden.

Am 6. Januar fand in der Turnhalle des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars eine *gesellige Abendunterhaltung* statt, veranstaltet vom deutschen Lehrerverein in Verbindung mit dem Alumnenverein des Seminars. Der letztere hatte die Halle aufs prächtigste für diese Gelegenheit geschmückt. Der erste Teil des interessanten Programms war ausgefüllt mit Ansprachen, Chor- und Sologesängen. Herzliche und aufmunternde Worte, den Wert echter Kollegialität betonend, wurden an die Anwesenden gerichtet. Der zweite Teil des Programms bestand in einem Tanzvergnügen. Die Festlichkeit gestaltete sich für alle zu einer höchst genussreichen.

J. Dankers.

New York.

Am Sonnabend, dem 6. Januar, wurde *die erste Versammlung des Vereins deutscher Lehrer von New York und Umgegend* im neuen Jahre in den Räumlichkeiten des Deutschen Pressklubs abgehalten.

Der Redner des Tages war Herr Dr. Luft vom Deutschen Akademikerbund, der über das Thema „Das Beispiel der Polen: Ist Zweisprachigkeit ein Glück oder ein Unglück für ein Volk?" sprach. In der Einleitung erklärte der Redner, dass eine Hoffnung für die deutsche Sprache als Landessprache, oder ihre Gleichstellung mit der englischen in Amerika völlig ausgeschlossen sei. Als Grund gab er an, dass der Deutsche seines amerikanischen Bürgertums nicht genügend bewusst sei. Die Tüchtigkeit der Einheimischen sei lange nicht so stark wie die im Vaterland, und daher verliere die deutsche Sprache viel in Amerika. Dann ging er zur Tagesfrage über und schilderte die Geschichte des Polentums, wo es einflussreich gewesen, und in welcher Hinsicht es unbefriedigend gewesen sei. Den Polen fehlt:

1. eine wirtschaftliche Einrichtung.
2. Mangel an Disziplin.
3. Romantizismus des Gefühls im Polen.
4. Fähigkeit, einen einzigen Gedanken durchzuführen.

Als befriedigend betrachtete er aber

1. ihre Gewerbevereine;
2. ihre Arbeiterorganisationen, und
3. ihre Kampforganisationen.

Die demokratische Erziehung des jungen Polen habe auch viel dazu beigetragen, dass der Pole sich so stark entwickelt habe. Mit der Polenfrage ist ferner auch der Einfluss der katholischen Kirche zu bemerken. Zum Schluss hob Dr. Luft hervor, in welcher Beziehung das Polentum den Deutschen nützlich sein könne, und wie es zum gesteckten Ziele geführt werden kann. Als Schlusswort beantwortete Redner einige Fragen über das neue Polentum.

In der Februarsitzung des Vereins hielt Herr Dr. Betts von der Columbia-Universität einen interessanten Vortrag über Adolf Wildbrandt.

P. Radenhausen.

II. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Seminarlehrer J. Eiselmeier begab sich am 16. Februar nach Cleveland in Sachen des nächsten Lehrertages.. —

In nächster Zeit beabsichtigt *Rudolf Rieder* (Seminarklasse 1905) an der Staatsuniversität von Wisconsin den philosophischen Doktor zu absolvieren. Das Thema seiner Dissertation ist von besonderem Interesse für Deutschamerikaner. Herr Rieder hat sich seit seiner Europareise vor fünf Jahren eingehend mit Robert Reitzel, dem genialen Schöpfer des „Armen Teufel", beschäftigt. Die Dissertation wird den Teil der Untersuchungen enthalten, der Reitzels vielseitige literarische Beziehungen verfolgt. Reitzel hat nicht nur zur Einführung Scheffels, Kellers, Nietzsches u. a. in Deutschamerika wertvolle Dienste geleistet, er hat auch lebendige Fäden zu Führern der naturalistischen Bewegung angeknüpft.

Das Jahrbuch 1917 der Schüler des Lehrerseminars soll bald zur Presse gehen. Wegen der hohen Papierpreise und der sonstigen hohen Herstellungskosten werden nur so viele Bücher gedruckt, als Bestellungen vorliegen. Wir möchten daher alle solche bitten, die ein Jahrbuch wünschen, ihre Bestellung sofort einzusenden. Der Preis beträgt 75 Cents.

Am 26. Januar ist Herr *B. Blewett*, der Leiter der öffentlichen Schulen von St. Louis, plötzlich gestorben. Nach dem Tode Soldans 1908 wurde Herr Blewett zum Leiter dieses verdienterweise hervorragenden Schulwesens erkoren. An den hohen Erziehungsidealen, die seit vielen Jahren in St. Louis herrschen und die hauptsächlich in deutschem Geist, besonders Hegelscher Philosophie wurzeln, hat Herr Blewett tätigen Anteil genommen.

Die amerikanischen Verleger von Schulbüchern sehen sich wegen der erhöhten Herstellungskosten genötigt, das Zuschicken von *„Desk Copies"* an Lehrer einzustellen. In Joliet, Ill, hat bereits die Schulbehörde beschlossen, die notwendigen „Desk Copies" anzuschaffen.

Das Erziehungsamt in Washington gibt bekannt, dass über fünfeinhalb Millionen Menschen in diesem Lande, die über zehn Jahre alt sind, *nicht einmal ihren Namen schreiben können.* Davon sind hiergeborene Weisse 1,534,272, Eingewanderte 1,650,361, Neger 2,227,731.

Die Stadt Pittsburgh hat allen Lehrern, die weniger als $75 den Monat erhalten, *einen Gehaltszuschlag* von 10% gewährt.

Der deutsche Schulverein in Cleveland verurteilt die von der dortigen Schulbehörde vorgenommene Einschränkung des deutschen Unterrichts und gibt der Hoffnung Ausdruck, dass mit der bevorstehenden Änderung in der Schulleitung eine richtige Beurteilung dem fremdsprachlichen Unterricht zuteil werden wird.

Das Band der mehr als hundertjährigen Freundschaft zwischen den Regierungen der Vereinigten Staaten und dem Deutschen Reiche *ist gelöst.* Eine gewissenlose probritische Agitation ist nun bemüht, die Deutschamerikaner zu schmähen und zu verdächtigen, weil sie nicht einer Schafherde gleich alle Sprünge nachmachen, die ihnen vorgemacht werden. Zwar scheinen in einigen Teilen des Landes die Deutschamerikaner eine merkwürdige Gesinnung an den Tag zu legen. Nur immer die Brust heraus! Verbrochen haben wir nichts, selbständiges Denken ist unser

Vorrecht als Bürger eines freien Landes; im Handeln werden wir den Sternen und Streifen die Treue wohl besser bewahren als die vielen Kriegshetzer. — In diesem Zusammenhang möchten wir auf die trefflichen *Worte Professor Hohlfelds* in der „Milwaukee Free Press" vom 11. Februar hinweisen. Es war das rechte Wort zur rechten Zeit.

Herr Anton H. Appelmann, Professor der deutschen Sprache an der Staatsuniversität von Vermont, hat seine Stelle wegen des Abbruchs der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten niedergelegt. Prof. Appelmann ist deutscher Staatsbürger. Vor einiger Zeit haben Privatbriefe, die er mit Dr. Paul Rohrbach über deutschamerikanische Beziehungen wechselte und die aufgefangen wurden, Anlass zu allerlei Angriffen gegen ihn gegeben. Sein Ausscheiden aus dem Lehrkörper erklärt er damit, dass er in dieser kritischen Zeit der Universität weitere Unannehmlichkeiten ersparen möchte.

Die Gesellschaft der Freunde (Quäker) bekämpfte die vorgeschlagene Einführung der *Militärübungen in die Volksschule.* In einem Büchlein lassen sie etwa achtzig hervorragende Persönlichkeiten, vor allem Schulmänner, zu Worte kommen, die sämtlich sich gegen diese Neuerung aussprechen.

Der *Bericht des Leiters des modernsprachlichen Unterrichts der öffentlichen Schulen von New York*, Herrn John L. Hülshof, für das Jahr 1915–1916 gibt zunächst einige statistische Zahlen. Wir ersehen aus denselben, dass deutscher Sprachunterricht in 60 Schulen eingeführt ist, gegen 4 und 2 Schulen mit französischem bezw. italienischem Unterricht. In 276 deutschen Klassen unterrichten 13 männliche und 31 weibliche Lehrer eine Schülerzahl von 10915. Dank der nun mehr allgemein durchgeführten Anwendung der direkten Methode, die der Berichterstatter übrigens in kurzen Zügen meisterhaft charakterisiert, sind die Leistungen im Unterricht erheblich gestiegen, und die Bürgerschaft erkennt immer mehr die Vorteile, die aus dem Studium einer zweiten Sprache erwachsen. Seine schon im vorjährigen Bericht gemachte Empfehlung wiederholt Herr Hülshof auch diesmal, dass nämlich der fremdsprachliche Unterricht schon im 7. Grade begonnen werde. Ausserdem sollen Stellvertreter für den Fremdsprachunterricht in der Elementarschule im Gehalt denen in der High School gleichgestellt werden.

Professor Carl A. Krause von New York hat einen Ruf an die Sommerschule der Universität Kalifornien angenommen, um daselbst Vorträge über die Methodik des modernen Sprachunterrichts zu halten. Voraussichtlich wird sich ihm bei seinem Aufenthalte im Westen die Gelegenheit zu weiterer Betätigung in seinem Fache bieten.

Am 7. Oktober 1916 fand die *23. Jahresversammlung* des *Deutschen Gymnasialvereins* zu Frankfurt a. M. statt. Seit 1913 war es die erste Versammlung des Vereins, und zwar hatte die Tagung einen ganz besonderen Anlass: Stellung zu nehmen gegen die vom Germanistenverband bei den deutschen Regierungen eingereichten Vorschläge zur Neuordnung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen.

Der Germanistenverband verlangt, dass Religion, Deutsch, Geschichte und Erdkunde im Mittelpunkt sämtlicher Schularten stehen, dass der fremdsprachliche Unterricht erst beginnen solle, sobald die in die höhere Schule eintretenden Schüler sich in gemeinsamer Arbeit eine einigermassen breite, gleichmässige Grundlage an deutschen Sprachkenntnissen erworben haben, dass der Anschluss an die Volksschule inniger gestaltet werde u. a. m.

Der Vorsitzende des Gymnasialvereins betonte, dass der altklassisch gerichtete Humanismus sich im Deutschtum der Tat durch all seine Glieder bewährt habe; er hätte gewünscht, allen Schulstreit einer beruhigteren und geklärten Zukunft zu überlassen, der Verein sei aber zu einer Stellungnahme gezwungen. „Wir waren, sind und bleiben Gegner der Vereinheitlichung unseres Schulwesens in jeder Form, Gegner auch der halben oder der verhüllten Einheitsschule."

Achtzehn Leitsätze wurden der Versammlung zur Annahme vorgelegt und von Prof. Dr. Wrede-Marburg erklärt. Er sagte: „Eine Selbsttäuschung überreizter Vaterlandsliebe, um es nicht Chauvinismus zu nennen, durchzieht die ganze Eingabe des Germanistenverbandes. .... Die nationale Kraft eines wirklichen Kulturvolkes nimmt das Gute, wo sie es findet, und sucht es den eigenen Anlagen und Bedürfnissen selbsttätig und willensstark anzupassen. .... Das Fremde auf sich wirken

lassen, das Hässliche darunter wieder abstossen, das Gute übernehmen und sich assimilieren, das ist deutsch!"

Die wichtigsten Leitsätze dürften folgende sein: 3. Gegen weitere Vereinheitlichung der Schule. 4. „Den Anschluss an die Volksschule auf Kosten der wissenschaftlichen Aufgaben und Ziele der höheren Schulen enger als bisher zu gestalten, billigen wir nicht." 5. Hauptfächer sollen keine Verminderung ihrer Stundenzahl erfahren (Hierzu bemerkt Wrede: „Die Germanisteneingabe sagt es nicht, wo sie die verlangten Mehrstunden für das Deutsche hergenommen sehen will, aber die Vorstandsmitglieder haben anderwärts keinen Zweifel gelassen, dass am Gymnasium das *Lateinische* bluten soll.") 6. Gegen einen Abbau des Lateinischen (Wrede: „Die lateinische Grammatik gibt die unerreicht beste Denkschule ab. .... Und bedeutet nicht weiter jeder Abstrich beim Latein eine Erschwerung der Erkenntnis unserer gesamten Kulturentwicklung? .... Mit jeder Stunde, die dem Lateinunterricht genommen wird, wird der Sondercharakter des Gymnasiums angetastet, aber seinem deutschen Unterricht wird damit nicht gedient. Aber wir haben nichts dagegen, wenn die Nebenfächer, auf dem Gymnasium etwa das Französische, beschnitten würden.") 10. Grammatik- und Literaturunterricht auf dem humanistischen Gymnasium erhalten Eigenart und Eigenkraft durch die Verbindung mit dem Lateinischen und Griechischen. 11. Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium ist nur Lehrern mit humanistischer Vorbildung zuzuweisen. 12–18. Massnahmen zur Hebung des deutschen Unterrichts. (Wrede: „Nicht die Schulverfassungen, Stundenpläne und Stundenzahl wollen wir reformieren, sondern den Bildungsgang unserer Lehrer.")

Dr. Pohle, der Rektor der Frankfurter Universität, sagte in seiner Begrüssungsansprache: „Alle staatlichen Einrichtungen müssen es sich in und nach einem Kriege gefallen lassen, darauf geprüft zu werden, ob sie das Höchstmass dessen leisten, was sie leisten können und sollen, damit das eigene Volk neben den andern Völkern und im Wettkampf mit ihnen sich erfolgreich behaupte. .... Wir dürfen überzeugt sein, das humanistische Gymnasium wird auch diese neue Prüfung mit einer guten Zensur bestehen." —

Es dürfte aber trotzdem eine durchgreifende Umgestaltung des deutschen Schulwesens erfolgen. Eine scharfe Polemik wird jedenfalls einsetzen.

Am 3. Januar durfte die *Bayerische Lehrerzeitung*, das Organ des Bayerischen Lehrervereins, ihr fünfzigjähriges Jubiläum feiern.

Wie zahlreich *die Bücher über den Krieg* erscheinen, geht aus einem Verzeichnis des Frankfurter Jugendschriften-Ausschusses hervor, das nahezu 700 Nummern Bücher, Bildermappen und Wandbilder empfiehlt (Kriegs-Lyrik allein 67 Nummern.)

In *Krakau* ist ein *„Polnisches Pädagog. Institut"* entstanden, dessen Zweck es ist, die Bedingungen einer Reform des polnischen Schulwesens zu erforschen. Ein weiteres Arbeitsfeld des Instituts sind die Aufgaben der Didaktik.

In *Warschau* tagte Anfang Januar der erste *Kongress der polnischen Mittelschullehrer*, auf dem über 700 Lehrer anwesend waren.

Nach jahrelangen Bemühungen der Lehreschaft und anderer jugendfreundlicher Kreise hat *Basel* ein Gesetz zur Regelung *kinematographischer Vorführungen* angenommen. Lichtbilder, die geeignet sind, entsittlichend oder verrohend auf die Zuschauer zu wirken, sind von der Polizei zu verbieten. Wer das 16. Altersjahr noch nicht zurückgelegt hat, darf, gleichgültig ob in Begleitung Erwachsener oder nicht, nur zu solchen Vorstellungen zugelassen werden, die für die Jugend besonders veranstaltet worden sind. In den *Jugendvorstellungen* dürfen nur solche Nummern vorgeführt werden, die von einer hierzu bestimmten Zensurkommission genehmigt worden sind. Nicht unter dieses Gesetz fallen Vorführungen zu Unterrichtszwecken in Schulanstalten.

Der Franzose A. Pinloche sucht in der „Revue de l'enseignement des langues vivantes" die Frage zu beantworten, wie man sich jetzt *zum deutschen Unterricht* stellen solle. Er kommt zu dem weisen Schluss, dass eine Kenntnis der deutschen Sprache eine Notwendigkeit sei, ob man Deutsch liebe oder nicht, aus praktischen und pädagogischen Gründen und wegen der „Kandidaten"prüfung.

In *Frankreich* leiteten letzten Winter 26,456 Lehrerinnen (neben 12,757 Leh-

rern) *Abendkurse* von Fortbildungsschulen.

Bis zum 1. August 1916 wurden in *Frankreich* 20,252 Lehrer der *Volksschule* (inkl. Seminar und Inspektion) *mobilisiert;* davon sind gefallen 3126, verwundet 5977, gefangen 1886, dekoriert 2356.

Die Universität *Edinburgh* schafft ein neues Diplom: *Bachelor of Education,* das nach strenger Prüfung erworben wird.

In *England* ist die *Zahl der Seminaristen* seit 10 Jahren von 11,901 stetig zurückgegangen bis auf 6517 im letzten Jahr. Die Besoldungen machten in dieser Zeit eine bescheidene und ungenügende Steigerung mit: Hauptlehrer von £ 163 auf 175, Klassenlehrer von £ 116 auf 128, Hauptlehrerinnen von £ 113 auf 125, Klassenlehrerinnen von £ 85 auf 94.

Ueber das englische Schulwesen während des Krieges bringt der Survey (Januar) einen längeren Artikel, der ein recht düsteres Bild entwirft. „Education in England is at a standstill. ... When teaching staffs crumble away, when buildings are no longer repaired and new building is stopped, when schools are turned into military camps and hospitals, when classes are enlarged, school feeding stopped and medical attention suspended, when children of twelve and thirteen are sent into the fields to work, friends of education see a menace to the future of youth that may not be removed as simply as it came." Aus einem einflussreichen englischen Schulblatt wird der Satz zitiert: „The bedrock truth is that the people of London have no real belief in the efficiency or usefulness of education." Es erheben sich jedoch ernste, warnende Stimmen, die aber, wie es scheint, wenig Gehör finden. —

Die Januarnummer der „Educational Review" enthält einen Artikel über die *Zukunft der englischen Erziehung* von Michael Sadler, Vice-Chancellor, University of Leeds. Sein Thema zwingt ihn, sich mit dem deutschen Schulwesen zu beschäftigen; auch der Feind muss dessen Vorzüglichkeit anerkennen, muss sich dahin wenden, um fruchtbare Gedanken zu finden. Erwähnen muss der Engländer natürlich „the unspeakable brutalities, savagery, and lawlessness that pervade all ranks of the German armies." Aber daran wären hauptsächlich die Offiziere schuld, die deutsche Erziehung mache den Deutschen zu gehorsam. „German Education has great faults as well as great excellence. It makes good use of all second-grade ability, which in England is far too much of a waste product." „Intellectual keenness" soll dem englischen Leben eingeflösst werden. „German education has made that nation alert to science. It has made systematic cooperation a habit. It has taught patriotic duty. It has kept a whole people industrious. Combined with military training, it has given them the strength of discipline. It has made profitable use of second-rate intelligence. It has not neglected the mind. Great Britain, after the war, will find that better education has become one of the most urgent of her necessities." Darauf beruhe Englands Zukunft. . . . . „On the intellectual side British education, with brilliant exceptions, is, as compared with the German (tho not with the American), feeble. .... England brauche einen grossen, weitsichtigen Führer für diese wichtigen Zukunftsaufgaben und zielbewusstes öffentliches Interesse, um die notwendige Reform im Erziehungswesen durchzuführen.

John Andressohn.

III. Vermischtes.

Oft zur Nacht, wie traumbenommen,
Höre ich aus fernsten Welten
Leise, leise Schritte kommen ....
Und ein Wandeln wie auf Zeh'n
Und ein wundersachtes Gleiten,
Leise, wie die Mütter schreiten,
Mütter, die nach Kranken sehen ....
Oft, seit meiner Kindheit schon
Hat der Klang mein Herz besiegt,
Dieser feine Wunderton,
Der in fernen Schritten liegt.
Kaum hat ihn das Ohr vernommen,
Wird das Herz voll Ruhe wieder,
Weiss: Nun müssen Hände kommen:
Und die Hände sinken nieder,
Um zu lindern, um zu stillen. ....
Herrlich war es, krank zu sein,
Und ich liebte fast die Pein

Dann um solcher Hände willen. ....
Später oft, in bangen Stunden,
Wenn ich scheu und angstbeklommen
Wehes trug und Seelenwunden,
Hörte ich das ferne Kommen
Und das Wandeln wie auf Zeh'n.
Und das wunderbare Gleiten
Leise, wie die Mütter schreiten,
Mütter, die nach Kranken seh'n. ....
Näher... nah, ..das weissverschneite
Liebe Haupt war schon zur Seite,
Und die Hände sanken wieder,
So wie einst voll Segen nieder,
Um zu lindern, um zu stillen. ....
Und es wurden Feierstunden,
Und ich segnete die Wunden
Dann um solcher Hände willen. ....

Curt Baum.

(Aus: „Pokale und Kelche.")

Drüben am Wiesenrand
Hocken zwei Dohlen—
Fall ich am Donaustrand?
Sterb' ich in Polen?
Was liegt daran!
Eh' sie meine Seele holen,
Kämpf' ich als Reitersmann.

Drüben am Ackerrain
Schreien zwei Raben—
Werd' ich der erste sein,
Den sie begraben?
Was ist dabei?
Viel hunderttausend traben
In Östreichs Reiterei.

Drüben im Abendrot
Fliegen zwei Krähen—
Wann kommt der Schnitter Tod,
Um uns zu mähen?
Es ist nicht schad'
Seh' ich nur unsere Fahnen wehen
Auf Belgerad!

Dr. Hugo Zuckermann.

In yonder sunlit field
Two daws are flying—
Shall I be first to yield
In Poland dying?
What matter where!
Ere my soul takes its flight,
I shall have fought my fight.

In yonder furrowed land
Hark to the raven's call—
Here on the Danube's strand
Shall I be first to fall?
Why fear the end!
Ten thousand Austrian men
Will fill the ranks again.

In yonder sunset dim
Two crows repeat the strain:
When comes the Reaper grim
To garner his grain?
We gladly die!
If by our days foredone
Belgrade be won.

Translation by Betty Joffé,
New York City.
501 W. 122 W.

Wandervögel.

Es war einmal ein Vögelein,
Zirp, zirp!
Das zwitscherte in den Tag hinein.
Zirp, zirp!
's war so schön in der Heimat Sonnenschein,
Warum sollt' es da nicht fröhlich sein!
Zirp-zirp, zirp-zirp, zirp-zirp!

Von Liebe wusste es nichts und von Leid,
Nur von zirpender, zwitschender Heiterkeit;
Und zogen die Freiervögel vorbei,
Blieb es doch seinem kleinen Nestlein treu;
Und trillerte einer von Liebesglück,
Da zirpte es frech mit hochmütigem Blick:
Zirp-zirp, zirp-zirp, zirp-zirp!

Da flog eines Tages von weitem Meer
Ein erfahrener Wandervogel daher.
Gar schön der zu erzählen wusst',
Und unser Vöglein erfasste die Lust,
Und es spannte die Flügel und zirpte beim Gehn:
Zirp-zirp, zirp-zirp, auf Wiedersehn!
Zirp-zirp, zirp-zirp, zirp-zirp!

Ein paar Jahre vogelfreier Freud,
Und noch immer Glück ohne Herzeleid.
Nur stets im Frühling schlich leise und fein
Ein einziges *trauriges* Zirp-zirp sich ein.
Da dacht' es: Bin doch ein Vögelein,
Und ein Vöglein darf nimmer traurig sein!
Warum nicht gar! Zirp-zirp!

Aber jedes Jahr, wenn der Frühling kam,
Da ward's dem lustigen Vöglein gram,
Und wusste doch nicht, warum es sich reckte,
Und Flügel und Beinchen und Schnäbelchen streckte.
Nicht länger konnt' es das Sehnen ertragen
Und fing gar kläglich an zu klagen:
Zirp-zirp, zirp-zirp, zirp-zirp!

Vielleicht sollt' ich mir ein Männlein trauen

Und Liebe zwitschern und Nestlein bauen?
Hab' manchen art'gen und edlen Gallant,
Und Reisig gibt es auch *hier*zuland.
Dann will ich zwitschern von alter Freud
Und erster Familienglückseligkeit:
Zirp-zirp, zirp-zirp, zirp-zirp!

Und es hörte der Freier ein, zwei, drei,
Bis Sommer und Winter waren vorbei.
Doch wie sie auch trillerten von Liebe,
Das arme Vöglein blieb traurig und trübe.
Was hilft all ihr Trillern, ihr buntes Gefieder,
Mein *fröhlich* Zirp-zirp — zirp ich nicht wieder.

— — — — — — — — — —

Und noch einmal kam der Frühling ins Land,
Und geliebt und gezirpt wurde allerhand.
Auch ums Vöglein tänzelten sie wieder
Und sangen *fremde* Liebeslieder.
Da plötzlich ward's dem Vöglein klar,
Warum es dennoch so einsam war:
O, sing mir's doch einer übers Meer,
Und wenn's der gemeinste Spatz auch wär!
Ich kann diese fremden Vögel nicht lieben!
Und so ist's beim alten Sehnen geblieben.

R. M. gewidmet.

Agathe W. Richrath,
Vassar College.

Prüfungs-Gedanken.

Vor mir, im tiefen, ungewissen,
Grauen Dämmerschein des erwachenden Herbstmorgens,
Eine Anzahl meiner Deutsch lernenden Schüler.
(Femininum Generis natürlich sehr stark vertreten!)
In ihren brennenden Augen noch den Nachglanz der Mitternachtslampe.
Sitzen sie zusammengesunken im Lehnstuhl,
Innerlich fiebernd, wie zermalmt
Von der ungeheuren Tragik ihres Geschicks.
Fahl durch das Halbdunkel des Gemaches,
Flimmert es weiss vor ihnen auf der Platte der Lehne:
Papier, übersäet mit krausen Arabesken,
Die eine zitternde Hand logisch zu ordnen versucht.
Tiefes Schweigen, nur zuweilen unterbricht
Ein leise zitternder Seufzer
Das Kratzen der Feder auf dem „gewalkten Lumpen":
Examenstimmung! —
Ein interessantes Studium
Diese jungen Gesichter!
Einige hochrot, wie der Klatschmohn im Hochsommer;
Andere wieder fahl, wie eine Marmorstatue
Umflossen vom Mondlicht der Mitternacht.
Jener scharfumrissene Kopf dort in der ersten Reihe
(Es hängt ihm ein Büschel Haare in die Stirne
Wie die ambrosische Locke dem Zeus)
Schreibt wie besessen drauf los, als sei das Examen
Ihm nur eine Kette unfehlbarer Offenbarungen,
Deren Ergebnisse er mühelos aufs Papier wirft.
Wenn er sich einmal unterbricht,
Wirft er mit einer wilden, fiebernden Handbewegung
Die Locke aus der Stirn. — Ein Kämpfer!
Rechts von ihm, mehr nach der Mitte des Zimmers,
Sein Gegenpol, dessen philosophische Ruhe
Auch diese Schicksalsstunde nicht erschüttern kann.
Mit dem Geschick in hoher Einigkeit,
(hier zitiere ich natürlich Schiller)
Die Beine gleichmütig übereinandergeschlagen,
Betrachtet er seelenruhig ein Gemälde an der Wand;
Dann und wann fliegt sein Blick über die Reihen der emsig Schreibenden,
Wobei dann jedesmal ein Lächeln seine Lippen umzittert,
Bitter und verachtungsvoll.
Im Vorbeigehen werfe ich zufällig einen Blick auf sein Papier:
Es ist völlig leer. — Doch nein, was sehe ich?
Eine Reihe kühn und genial hingeworfener Zeichnungen!
Karrikaturen zumeist, doch in ihrer reifenden Meisterschaft
Die Keime höchster Vollendung.
Ein schlechter Schüler? Ja, —
Aber ein Künstler!
Wie die Blicke sich in die Wandtafel bohren!
Gross, angstvoll forschend,
Als starre ihnen von dort das schreckliche Haupt der Gorgo entgegen;

Oder auch wieder
In heimlichem Triumphe aufleuchtend, wonach dann jedesmal
Die Feder eiliger übers Papier läuft, im Bestreben
Die fliehende Erkenntnis zu bannen, ehe sie vielleicht
Die Nacht des Vergessens auf ewig verschlingt.
Und während ich so den ahnenden Geist in die Zukunft versenke,
Glaube ich zu folgendem Resultate kommen zu können: —
Fleissig und gewissenhaft fast alle!
Tüchtige Arbeiter ohne weitere Prätensionen;
Von der Natur ausersehen zur soliden Grundlage des Staatsgebäudes;
Deren Denken nie Sonnenbahnen wandeln wird,
Deren höchstes Ideal
Ein ruhiges und pflichttreues Leben auf der nahrhaften Erde.
Doch wird die Sehnsucht nach höchster Erkenntnis
Niemals euer Herz durchzittern;
Nie werdet ihr, stammelnder Fragen voll,
Der Sphinx ins steinerne Antlitz sehen wollen.
Und nie die Segel richten
Zur Kolumbusfahrt ins Märchenland eurer Seele.
Soll ich euch nun beneiden oder beklagen?
Ich glaube: beides. —

Emil Doernenburg.

Dr. Klauser–Zürich tritt in der Schweizerischen Lehrerzeitung für die *Einführung der Lesekasten* in allen *Elementarschulen* ein. Der Lesekasten nötigt die Kinder, beim Lautieren tätig zu sein. „Die Wörten entstehen nicht nur vor den Augen der Kinder, sondern die Kinder arbeiten selbst an der Zusammenstellung mit. Wer bürgt beim Lesen nach der Wandtafel oder in der Fibel dafür, dass alle Schüler wirklich nachlesen, wenn ein Kind laut liest? Die Fibel hat zudem den Nachteil, dass sie dem Schüler stets nur fertige Wortbilder vermittelt. Ich sehe die Zeit kommen, wo an die Erstklässler statt der Fibel Lesekasten ausgeteilt werden. Die Kosten würden nicht höher sein. . . . Das Schreiben mit Griffel oder Feder stellt an unsere Erstklässler zu hohe Anforderungen. Hand- und Fingermuskulatur der Kleinen sind oft so ungenügend ausgebildet, dass das Schreiben zur Qual wird." — Das Legen der Täfelchen ersetzt das Schreiben; die Vorteile der Schreiblesemethode bleiben gewahrt, „ohne dass man die Kinder mit dem eigentlichen Schreibunterricht plagen muss. . . . . Das Legen der Buchstaben-Täfelchen ist eine Beschäftigung, die dem Tätigkeitstrieb der Kinder sehr entgegenkommt. Daher die Freude, mit der die Schüler stets ans Arbeiten mit dem Lesekasten gehen. Diese Freude ist nicht gering anzuschlagen. Sie hilft mit, den Unterrichtserfolg zu heben."

Aphorismen eines Unpopulären.

In welcher Form stellt die Öffentlichkeit einem Manne die Note „mittelmässig" aus? Sie lässt ihn populär werden.

Wenn du den Schulinspektor auf Besuch hast, so sprich mit ihm nicht über die neuesten pädagogischen und methodischen Ideen, die du kürzlich in einem Fachwerke gefunden hast; denn er hat Wichtigeres zu tun, als sich mit deinen schulmeisterlichen Liebhabereien abzugeben.

Spielkarten sind die Feigenblätter, womit manche ihre intellektuelle Blösse decken.

Verteidige in den Konferenzen mit Begeisterung die neuesten pädagogischen und methodischen Grundsätze; aber in deiner Schulpraxis weiche keinen Finger breit von den gewohnten Geleisen ab. Dann giltst du bei Berufsgenossen und bei Laien als ein tüchtiger Lehrer.

Public School Curriculum—1920—New York City.

A. M.
8:00 All-over examinations by medical inspectors, for both teachers and pupils.
8:30 Binet tests.
8:45 Vaccinations.
9:00 Serum injections for diphtheria.
9:15 Serum injections for typhoid fever.
9:30 Serum injections for paratyphoid fever.
9:45 Serum injections for whooping cough.
10:00 Serum injections for the prevention of all accidents.
10:15 Spines punctured—to find out if the child has any disease.
10:30 Serum for infantile paralysis.
10:45 Serum injections for boils.
10:55 Serum injections for warts.
11:00 Reading, writing and arithmetic.
11:10 Clinical lectures.
11:30 Tonsils cut out.

11:45 Adenoids cut out.
12:00 Appendixes cut out.
P. M.
12:15 Glands removed.
12:30 Teeth extracted.
12:45 Spleen removed.
1:00 Glasses put on all pupils.
1:15 Luncheon—under medical supervision—in capsule form.
1:20 Playtime—under medical supervision.
1:25 Lecture—"How to Take Care of Our Diseases."
2:00 Physical exercises.
2:15 Hair cut off by specialists.
2:30 Nails cut by specialists.
3:00 Serum injected for development into trades, professions and business specialists.
3:30 Lecture on serums, with illustrations.
3:50 Lecture on how vaccine is made, with illustrations.
4:00 Medical science lecture.
4:30 Religious instruction.
4:50 Responsive reading, "We are all poor, miserable, diseased creatures, and there is no health in us."
5:00 All-over examinations to see if no disease has been started during the day.
5:30 School children dismissed for the day.

School Staff.

5 School Teachers per school of 500 pupils.
125 Eye Specialists.
125 Throat Specialists.
1,000 Medical Inspectors.
1,200 Nurses.
125 Tooth Specialists.
125 Nail and Hair Specialists.

Salaries.

Specialists, $15,000 per year.
Medical Examiners, $10,000 per year.
Nurses, $5,000 per year.
School Teachers, $700 per year.

Bücherschau.

I. Five Books About Modern Germany.

By **Otto W. Greubel,** University of Wisconsin.

(Concluded.)

Of an entirely different nature is the great collection of assays entitled: *Modern Germany in Relation to the Great War.* By various German authors. Translated by William Wallace Whitelock. (New York, Mitchell Kennerly, 1916). It is a compendium representing the collaboration of nineteen men, each of whom has spent years of research in his field, and among whom we find such well-known historians and political economists as Schumacher of Bonn, Delbrück and von Schmoller of Berlin, Marcks of Munich and Oncken of Heidelberg.

The most striking feature of the work is its tone. It is for the most part so restrained and temperate that every reader, no matter what his sympathies, must feel bound to respect the convictions thus revealing themselves. There are a few apparently unavoidable outbursts when atrocity stories and the starvation blockade are mentioned, but they sink into insignificance when one compares them with the vast bulk of skillful exposition. Unfortunately the book will never become a popular work, because most of its essays presuppose more acquaintance with the facts of history than the average reader cares to possess. There are sections that deserve to be edited for the general reader. Were they shorn of their technical material, and gathered together in a book of moderate dimensions, their clear, straightforward method might attract a great number.

As it is, the volume remains the delight of those who enjoy scientific accuracy combined with a fearless attitude toward the subject. As is to be ex-

pected of such a body of men, they do not consider the explanation of German institutions and history synonymous with whitewashing them. It is astonishing how many of the enemy's contentions they meet half way. Repeating the charge that many Germans show the self-consciousness and the lack of finished manners that betray the parvenu, Professor Hintze gravely admits its partial truth. And in speaking of the arrogance of German officialdom that is noted by foreigners, Professor Troeltsch says: "It is true that these things have their dark side." (Page 74). When the theory about Germany's vaulting ambition as a cause of the war presents itself, Professor Meinecke ventures the surmisal: "Perhaps future ages will say that the collision between Germany and England was also absolutely unavoidable because on both sides ambitions were fostered which could be decided only by the sword." (Page 574). This readiness to accept criticism shows itself again and again with so many of the authors of the book, that we are bound to admit that their work stands on a higher plane than mere propaganda.

Equally noticeable is a readiness to admit and appreciate the more praiseworthy characteristics of French and British civilization. It is Professor Troeltsch who calls the educated Englishman "the noblest and most cultured specimen of intellectualism." (Page 62). In comparing British and German educational institutions, Professor von Schmoller concedes: "It is extremely difficult to determine the greater or lesser advantage of the two systems." (Page 73). And Professor Darmstätter pays his respects to the French nation in a paragraph containing the following lines: "French Kultur, and especially its chief organ of expression, the French language, has something quite irresistible for many peoples." (Page 324). These few quotations, picked among many, show that the writers are animated by a genuine respect for national individuality, and what they claim for their own country, they are willing to grant to others. Their attitude may best be summed up in the words of Troeltsch: "The great national civilizations all have their advantages and their drawbacks, and there is room enough in the world for all." (Page 88).

The first chapter of the book, by Professor Hintze, on Germany and the World Powers, develops Germany's political structure in great part from its geographical conditions, and bases its interpretation on the theory quoted from the great English historian Seeley: "The degree of political freedom permissible in the form of government must evidently be inversely proportional to the political and military pressure exerted against the boundaries of the state." (Page 12). And since "the Germans have more neighbors than any other nation," he formulates his conception of Germany's destiny thus: "Living at the center of the continent, surrounded by Slav and Romance peoples, as well as by remnants of Germanic races, we find ourselves forced to maintain an attitude of self-reliance calculated to inspire respect, if we wish to escape being trodden down and crushed in the struggle of nations—as unfortunately was our fate for so many centuries." (Page 13). He tells us it is the firm will of the Germans to be considered on a footing of equality by all the other nations in the world, and he believes that it was this ambition which roused the inveterate opposition of older powers and led inevitably toward war.

In the next chapter Professor Troeltsch expounds the Spirit of German Kultur. In his analysis he picks out the heterogeneous and opposing forces: the laboring class, the capitalist, the professional, the artist, the agriculturist, and all the other groups whose individuality contributes toward the structure of the composite represented by Kultur. He shows how this is an unfinished

product, because the process of development and adjustment is always going forward. But we see clearly that its most characteristic feature is the requirement that all members of the nation sacrifice enough of their freedom to maintain the political solidarity and strength that bind the whole together. Troeltsch believes that the amount of political liberty might very well be increased as the nation continues to develop, but he makes the reservation: "Above all, we desire to gain and develop this freedom ourselves and not to receive it as a gift from foreigners,—least of all as the result of defeat, as the literature of our enemies so often consolingly holds out to us in prospect" (Page 87). We are aso told that individualism in its unhampered form will never be permissible, and that the idea of duty toward the commonwealth will always remain one of the important factors in the shaping of German Kultur. The best nutshell definition of what the German means when he speaks of any nation's Kultur is found in the words telling us that "it must be sought in the manifestations of the nation's life as a whole, in the more or less uniform national spirit created and revealed by the mutual interplay of these manifestations."

Of the group of chapters dealing with the various aspects of German national life, one of the best is that which deals with Germany's International Economic Position. It relates the stupendous results achieved by the application of the principle of national organization to the development of the country's natural resources. We see a fascinating array of statistics representing one of the greatest triumphs of mind over matter that the world has ever seen. The proud emphasis that the author gives to the relation of this triumph is justified when we reflect that he is describing a factor in his national Kultur that has for two long years braved the British blockade.

Chapters dealing with both enemies and friends of Germany have all been made so as to present the subject from the standpoint of practical politics. The best treatment is found in the chapter on Great Britain, by Professor Marcks. He shows that there have for centuries been two struggling parties in England, as regards foreign policy. The one advocated a little Britain, the other a greater. Almost always the adherents of a greater Britain policy had the upper hand, with the result that everything was done to carry forward the expansion of the Empire, and as a corrollary to this procedure, it was considered the destiny of England always to fight the one great Power that stood in the way of its growth. Marcks finds that the methods were always pretty much the same, those of alliances and subsidies. The present war he considers, as far as Great Britain is concerned, as a most natural continuation of a policy hoary with antiquity.

After a series of similar chapters has dealt with the growth of all the great national antagonisms, a feeling of inevitableness has come over the reader. The stage is set for the climax which is now presented by Professor Oncken's chapter on the outbreak of the war. Since he is sure that the war was bound to come, Oncken regards the incidents immediately preceding the outbreak as secondary. We see in this light the diplomatic conferences, the various publications and manifestos: they are simply a struggle for favorable public opinion. We see two great groups of Allies pitted against each other, all of their members so dependent on each other's good will that the mere consideration of self-protection drove them to support their friends against their enemies, even though they knew they were drifting into the conflict. Nobody could take the risk of scaring his friend into the other camp by too firm a stand for peace. We have met this idea before: the fear of isolation by desertion on the part of

one's allies. It deserves the prominence given it by Oncken, and it will probably gain in importance as the older theories of willful and malicious disturbance of peace by one or the other belligerent are discarded.

It must be considered a remarkable circumstance that a volume so restrained in tone could originate in a belligerent country before the spring of 1915, at a time when feeling in all the fighting countries was at its height. It is one of the few books directly produced by the war which will live, for it will continue to supply a demand for information about Germany long after the last echoes of bitter controversy have been silenced by time.

England and Germany, 1740–1914. By *Bernadotte Everly Schmitt.* (Princeton University Press, 1916). The author of this volume, a former Rhodes Scholar, is, as his preface informs us, "imbued with the idea of Anglo-Saxon solidarity,—" He presents the grievances of Anglo-Saxondom against Germany, bringing together a bulky weight of evidence. His attitude toward Germany is justified in his preface thus: "—if I have taken sides it is because the available evidence seemed to warrant certain conclusions."

The title of the book is somewhat unfortunately chosen. Nine-tenths of the material is connected with the war that began in 1914. Most of the remainder deals with the Germany that began in 1871, while but few pages are left for the centuries before. Assuredly the volume is not, as the title would indicate, a history of the English-German relations between 1740 and 1914.

What kind of evidence is it that Mr. Schmitt unfolds in his work about the great war? The Independent of October 2nd, 1916, tells us that "—although he arrives at a conclusion adverse to Germany, he considers the evidence dispassionately and with a scholarly grasp of all the factors of the problem." This is indeed something worth while, a book by an American author, which arrives at a conclusion adverse to Germany, but which is dispassionate and scholarly.

A portion of the book that merits the attribute "dispassionate" describes in outline the growth of the British Empire. We read of the extension of British influence in Afghanistan, of intervention in Egypt, of the gradual conversion of Southern Persia into a "special preserve of England," and of the repression of the Boer "rebellion." We are told that after the Boer war the people of Great Britain "began to reject the old conception of imperialism." She wanted to consolidate and to insure her dominions, not to extend them. The only obstacle to the great era of peaceful domination that began to dawn for England was Germany. For while Great Britain was ready to quit expansion, Germany was wishing to begin. She was being driven toward this fate by the internal menace of socialism. In the words of the author: "Many competent observers looked forward to the day when the socialist avalanche should overturn the autocratic system, and it is not impossible that the fear of this eventuality was among the factors which induced the imperial government to precipitate a war that promised to result speedily in a resounding triumph." (Page 39). In contrast to this struggle between autocracy and socialism in Germany, Schmitt depicts the rapid evolution of Great Britain into a model democracy. The evidences of this are found, he says, in India, Egypt, and Ireland. In Egypt and India, we are told, the British have "made reforms which have introduced these oriental lands to the privileges of self-government, and have shown that the ideal of liberty still rules, as it has made the British Empire. Hence that spontaneous and unanimous offer of their lives and substance from the seven hundred princes of India, who might have seized the golden opportunity to sever the imperial connection; hence the refusal of Bri-

tain's Mohammedan subjects to be seduced by the attractions of a holy war." (Page 33). Seven hundred Indian Princes, ready to lay down their lives for democracy! What a field for neutral interviewers! Too bad no neutrals have come back from India with descriptions of actual conditions in that great republic. Nor do we recollect any neutral correspondence from Egypt as to the outburst of loyalty among the grateful Egyptians.—As a climax, the author introduces the Irish question: "Best of all is the case of Ireland. After a century of agitation a British government has conceded Home Rule, with what magnificent response from a grateful Ireland Germany knows to her own confusion." (Page 33). And he quotes John Redmond's memorable words in Parliament: "I say to the government that they may tomorrow withdraw every one of their troops. I say that the coast of Ireland will be defended from foreign invasion by her armed sons, etc." (Page 33). We may surmise that this bit of evidence was incorporated in the volume by the author before he knew anything about the Dublin rebellion, the hanging of Casement, or the refusal of Great Britain, for reasons of safety, to extend conscription to Ireland.

After finishing the case of democracy, personified by Great Britain, the author takes up the evidence against autocracy, personified, not by Russia, but by Germany. He indicts the whole German people of the besetting sin of militarism, and as a proof of this he quotes many passages from Bernhardi, whom he calls a leader of German thought. He says of him: "General von Bernhardi is simply the ablest, the most scholarly, the most sincere exponent of the militarist thesis. We in America remain convinced, despite the denials of German apologists, that he reflected the sentiments of his countrymen." (Page 62). After a long group of quotations from Bernhardi, we find the assurance that: "Such is the monstrous theory which seems primarily responsible for the present war." (Page 61). Mr. Schmitt does not explain the very peculiar fact that the work of a man that influenced 70,000,000 people did not run beyond a first edition. The Germans, being a peculiar people, adopt peculiar methods of showing their appreciation of a man's efforts.

The author makes considerable use of the French Yellow Book. This collection of diplomatic correspondence contains the famous reference to von Kiderlen-Wächter, who, though he died in 1912, still holds the position of German foreign minister as late as 1913 in the French documents. With the exception of this error, however, Mr. Schmitt credits the collection as good evidence, and draws upon it for an array of damaging quotations.

The discussion of German intrigue, begun with the citation of evidence from the French collection, is carried forward, and a number of very interesting examples is furnished. Thus we find a new explanation for Italy's war against Turkey for the possession of Tripoli. We are told: "The sudden Italian occupation of Tripoli is believed to have been stimulated by the suspicion that Germany was herself preparing to seize it." (Page 84). Poor Italy, forced to seize Tripoli in order to save it from German designs! A number of other cases of intrigue are mentioned. For instance: "There is every reason to believe that a coalition of the European Powers to help Spain against the United States was proposed by Germany, but was quashed by Lord Salisbury's intimation that Great Britain would support the United States." (Page 145). There is no evidence presented in proof of this hypothesis, but it must be a very pleasing one for all enemies of Germany who welcome any theory likely to set Germany and the United States by the ears. With similar adroitness, and similar lack of evidence, does Mr. Schmitt attempt to connect the fate of the Boer Republics

with German intrigue: "That struggle, which put an end to German aspirations for the incorporation of South Africa in a greater Germany, was the great landmark in Anglo-German relations." (Page 145).

The most remarkable chapter is the one discussing the outbreak of the Great War. Here we find an enormous mass of evidence against Germany, collected from the Paris, London and New York papers of August, 1914. Anybody who remembers how "dispassionate and scholarly" the great newspapers were during that calm and reflective period, will understand the great significance attached to the extracts from the Petit Parisien, The London Times, The New York Times, and other papers. Of this material the author says: "The cumulative evidence of these various facts, stories, or allegations—whatever one may choose to call them—certainly favors the view that the murders of Serajevo merely furnished the excuse for an aggressive move definitely and carefully planned for the summer of 1914." (Page 387).

In connection with the Serajevo murder there is another theory which the author incorporates in his history: "It has been charged that the political enemies of the archduke, though warned of the plot against him, deliberately neglected to take proper precautions at Serajevo, as he himself complained when the first attempt to assassinate him failed." (Page 397). A dramatic series of incidents hinges upon this story. For while the Austro-German conspirators are dangling their Archduke as a bait before the poor unsuspecting Serbian murderers, the German cruisers Goeben and Breslau are ordered to lie in wait off the French coast, ready to attack the whole French navy, only waiting for the moment when the murder shall have been successfully staged. Thereupon they are to seize the Balearic isles off the French coast: "If they could seize the islands as a naval base, the main German fleet, then off the coast of Norway, could sweep around the north of Scotland into the Atlantic, and then, bursting into the Mediterranean, prevent the French from transporting troops from Africa—a scheme apparently abandoned when the British fleet was not dispersed after its mobilization." (Page 387).

After thus exposing one of the secrets of the German naval staff, the author turns to the German claim that Russia's mobilization had something to do with the outbreak of the war. He attaches no importance to it, dismissing it with the words: "On general principles, it is quite impossible to admit such a theory, for every sovereign state has the right to dispose of its armed forces as it sees fit." (Page 455).

The concluding chapter remains true to the spirit of the book. It finishes with the words: "We are permitted to hope that British stubbornness, British credit, British valor will yet, with the assistance of its allies, prevail against the forces of militarism and absolutism, and that the German debacle, far off as it may be, is as inevitable as the fall of the first French Empire." (Page 498).

One is tempted to conjecture how long the world will see fit to concur in the verdict of The Independent on the dispassionate and scholarly character of the evidence in Mr. Schmitt's work. Those who are looking for something saner and more afir-minded, would do well to go to the books by Schevill and Fife. Both as to intention and execution, they must be considered the best works on the problems and questions relating to the great war and its connection with Germany.

II. Bücherbesprechungen.

Die im Januarheft dieser Zeitschrift enthaltene Besprechung der Gedichtsammlung *Sturm und Stille* von *Emil Doernenburg* ist von *Prof. C. H. Handschin*, Miami-Universität, Oxford, Ohio, verfasst worden. Irrtümlicherweise wurde sie mit X bezeichnet.

Des Meeres und der Liebe Wellen. Trauerspiel in fünf Aufzügen von Franz Grillparzer, edited with notes and a study of Grillparzer's life and works by John L. Kind, Ph. D., Associate Professor of German, University of Wisconsin. Inhaltsangaben, Fragen, Rückblicke und Themen by C. M. Purin, Ph. D., Associate Professor of German, University of Wisconsin, and John L. Kind. Oxford University Press, 1916, cxxxiii+208 pp. Cloth, 60 cents.

Als in dieser Zeitschrift Professor Kinds bittere Besprechung von Martin Schützes Ausgabe des Grillparzerschen Schauspiels „Des Meeres und der Liebe Wellen" erschien, hatte man keine Ahnung, dass der Kritiker selbst es besser zu machen wünschte, denn es gehört eben nicht zu unsern Gepflogenheiten, an die Stelle kritisierender Worte ein besseres Werk zu setzen. Seit einigen Wochen liegt uns jedoch aus der stets so eleganten und wohlleibigen Oxford Series jene andere Ausgabe des berühmten Liebesdramas vor, und man kann das Ergebnis der Bemühungen Herrn Kinds durchaus in Einklang mit dem bringen, was er damals in der negativen Form einer Besprechung als das Ideal einer Schulausgabe gedacht wissen wollte.

Der Calvin Thomas gewidmete Band enthält auf 128 Seiten eine Beschreibung des Lebens und der Werke des österreichischen Dichters mit besonderer Berücksichtigung des vorliegenden Dramas. Fünfzig Fragen in englischer Sprache heben die Hauptpunkte noch einmal heraus, und zwei Seiten Bibliographie geben dem Wissbegierigen das nötige Rüstzeug. In wundervoll klarer Schrift, die reine Augenweide ist, folgt das Drama, geschmückt mit einem Edelstein in Form zweier Sonnette, die William Ellery Leonard diesem Buch schenkte. Dieses schliesst dann mit dreissig Seiten englischer Erklärungen sowie mit einem unter Mitwirkung von Herrn Purin ausgearbeiteten Anhang, der durch deutsche Inhaltsangaben, Fragen, Rückblicke und Themen das Drama pädagogisch durchpflügt und für den Schulgebrauch anregend und nutzbar macht.

Für den Geist des Buches bezeichnend ist sogleich das erste Bild des Dichters. Es ist nicht das bei weitem bekanntere aber so viel unsympathischere von Penther, das sich auf Seite xcvi findet, sondern die intelligente Skizze des Weimarers Schmeller. Es war Herrn Kinds Anschauung von vorn herein, dass man bei dem Schüler für den Dichter, dessen Kunstwerk man vor ihm ausbreitet, jenes warme Interesse erregen soll, das einem ehrlichen Bewunderer aus dem Herzen strömt, nicht aber jenes rein rechnerische, das einem kühl wissenschaftlichen Kritikaster aus der Feder fliesst. Mit dem Herzen geschrieben ist die Biographie, die, ähnlich der August Sauers und Ehrhards, Leben und Werke nicht trennt, sondern letztere als unmittelbaren Ausdruck der Lebenserfahrungen betrachtet wissen will. Mit Liebe werden viele kleine Episoden aus des Dichters Leben erzählt, mit Verständnis über die Bedeutung der Dramen gesprochen. Herr Kind entgeht der Gefahr vieler „Editoren", radikal Neues zu bringen und das Streitross wissenschaftlicher Untersuchungen zu besteigen. Das kann und darf niemals in solchen Ausgaben geschehen. Seine Selbständigkeit hat der Herausgeber dabei gewisslich gewahrt. Z. B. wissen wir ihm Dank, dass er die altmodische Auffassung von dem Servilitätsdrama „Ein treuer Diener seines Herrn" als ungerecht eng verurteilt, wobei er auch den trifft, dem er das Buch widmet.

Nicht ganz einverstanden bin ich nun allerdings mit der Behauptung, dass Grillparzers beste Lyrik in den Dramen zu finden sei. Man könnte gerade aus der Hero Verse zitieren, die barbarisch sind. Der Dichter hat selbst zugegeben, dass das Studium der poetischen Formen nie seine Sache gewesen ist. Ich glaube, rein lyrische Formen wird man wohl doch nur in seinen Gedichten zu suchen haben. Ferner hätte ich in der Diskussion über das Hero-Drama das in der Bibliographie angeführte Buch von Schwering zitiert, das auf Seite 162ff.

höchst feinsinnig Grillparzers Abweichungen von Musäus nicht dem grösseren Künstler überhaupt, sondern dem Dramatiker zuschreibt. Von der „künstlerischen Weisheit" des Musäus merkt man bei Herrn Kind nichts, und es wäre doch für die Schüler so wertvoll, eben an der Hand dieses Schulbeispiels den Unterschied zwischen Epos und Drama zu zeigen. Musäus ist zu Unrecht verkleinert worden, weil er ein Epiker war und folglich auf Dinge verzichten musste, die einem Dramatiker näher liegen. Es ist eine dankbare Aufgabe, in reifen Klassen Schwerings Satz zu erklären: „Grillparzer ruft die Gestalten aus dem Relief des Epos in die Plastik des Dramas," „denn nicht den Menschen im Ringen mit den Naturelementen hat das Drama darzustellen, sondern im Kampf mit seinesgleichen."

In bezug auf die Degradierung der Eltern Heros zu „rather simple folk" genügt dem Herausgeber wohl der Hinweis auf Akt I, Zeile 291, falls wir nicht schon im ersten Paragraph Seite cxviii davon überzeugt wurden. Auch sei zu erwähnen, dass die grundsätzliche Verschiedenheit der Eltern an Grillparzers eigene Verhältnisse erinnert, sodass damit die trotzig kindliche Ablehnung Heros, eine Prophetin und damit wahre Priesterin zu sein, erbsächlich erklärt wird. Vererbungsgedanken haben den Dichter tief beschäftigt. (Vgl. Seite xcv, Anmerkung). Die Dissonanzen in Hero, Altklugheit und Naivität, Priesterwürde und menschliche Gelassenheit, Keuschheit und totführende Leidenschaft, finden in den Eltern ihre individuelle Teilbarkeit, wiewohl das vom Dichter nur ganz schattenhaft angedeutet ist. Verstärkt darf das Argument durch die Behandlung Leanders werden, der such durch den Gram über die Mutter ja auch erbmotivierend mit den Vorfahren verbinden lässt. Ebenso vermisse ich ein Wort über die ganz seltene Todesart der Hero. Sie stirbt an reinem geistigen Schmerz. Ihr Herz rast in Doppelschlägen. Der Gedanke hat sie getötet. Die bekannte Parallele mit Penthesilea wäre anregend gewesen.

In der Beschreibung von Grillparzers Leben wirkt als angenehme Überraschung die vernünftige und sinngemässe Auffassung über das Verhältnis zur Kathi, wie denn überhaupt Vernünftigkeit, gepaart mit Wärme, dem Ganzen den Charakter gibt. Manchmal wirds zwar mit der Sympathie ein bisschen zu warm. Dass die meisten Künstlernaturen unbedingt verzehrende Leidenschaften zu Schauspielerinnen haben, klingt kaum nach Sachkenntnis, und bei Grillparzers Notiz über sich selbst möchte ich nur an Therese Wohlgemuth und ihre Freundin Antoinette erinnern, die keine Bühnenkünstlerinnen waren. Liesse sich ferner der *Sappho* doch kaum Mangel an Handlung und Armut der Vorgänge vorwerfen, so dürfte ich bei der Bemerkung, dass wenige Dichter, wenn überhaupt welche, mit so musikanischem Talent ausgestattet waren wie Grillparzer, bescheiden an Nietzsche, Wagner, E. T. A. Hoffmann, Otto Ludwig und Lenau erinnern. Auch möchte ich bei der Erwähnung der Wirkung des *Ottokar* wohl darauf hinweisen, dass nur Grillparzers Überehrgeiz die Dummheit der Kritiker so betont hat. Hormayr hat sich glänzend ausgesprochen, und zustimmende Köpfe im Reiche fehlten nicht.

An dieser Stelle sei denn auch gleich betont, dass n. m. A. die Böhmen ebensowenig gegen Ottokar etwas einzuwenden hatten wie die Adeligen gegen das Leben an Kattwalds Hofe. Den Böhmen gefiel nur Ottokars Haltung gegen seine dummen Landsleute nicht, die von deutschen Ansiedlern erst belehrt werden sollten. Und der österreichische Adel sah sich weniger durch Kattwalds Sippe als durch den Neffen des Bischofs karikiert— besser photographiert.. Ich bin auch nicht damit einverstanden, dass man den *Bruderzwist* ein Buchdrama nennt. Ich schliesse mich ganz und gar der Ansicht auf Seite C an, wo geschrieben steht, dass das Drama von dramatischer Kraft strotzt, wenn ich auch zugebe, dass es durch lange Reden ungebührlich ermüdet. Dann empfinde ich noch als kleine Härten Sätze wie: ..the drama is a comedy i. e. it has a happy ending" und darauf „Weh dem, der lügt" is a serious play with a happy ending." Beim Vlies würde ich sagen: „Creusa pure *and* inexperienced." Bei der *Jüdin* überrascht mich sehr die pastörliche Wendung: „Animal man appeals to animal woman." Ganz unverzeihlich aber bleibt in der Bibliographie, dass man an die Stelle des veralteten Fäulhammer nicht Emil Reichs ausgezeichnetes Buch gesetzt hat.

Die Anmerkungen nun charakterisiert eine ausserordentliche Ausführlichkeit, die an manchen Stellen wirk-

lich etwas zu weit geht. An anderer Stelle hoffe ich noch einmal mich über den pädagogischen Wert solcher Anmerkungen gründlich auszusprechen. Hier werden mit schier unendlichem Bienenfleiss die Beziehungen zusammengetragen, Hinweise auf Verwandtes gegeben und naheliegende Dinge des Inhalts minutiös erklärt. Mir scheint, dass darüber das rein Sprachliche bei weitem zu kurz gekommen ist; vor allem möchte ich gerade bei diesem Dichter die Bandwürmer (lange Sätze) analysiert sehen, denn sie sind dem Schüler immer am schwersten. Z. B. wozu gehören die scheusslich nachklappenden Infinitive Akt I, Zeile 11? Was sollen uns die Anmerkungen zu Akt III, 946—969, nachdem noch keine Aufklärung gegeben wurde über die greulichen Verse 956—965? Wo ist das „so" nach dem „wie"? In 1568–1571 fehlt in dem So-Satz das notwendige „doch", und ich glaube, man müsste in diesem Falle auch hinweisen, dass „starren" Verb und kein Adjektiv zu Klippen ist, und dass das folgende „reichen" kurios genug Adjektiv und Verb zugleich sein kann. Die Bemerkung „Leander knows better for he has been there" erklärt dem Schüler nicht die Form „beut", dessen Infinitiv „beuten" er schwerlich finden wird. In 219 steht: „Seit gestern abends", aber keine Erklärung gibt Aufschluss über das merkwürdige -s, und für 1889 würde ich doch grosse Unbequemlichkeiten vermeiden, indem ich wenigstens die Frage aufwürfe: Welcher Fall ist die Form „jenen" und „die"?

Dies sind nur Beispiele von Unterlassungssünden. Es ist doch wirklich nicht anzunehmen, warum Schüler, die so bodenlos naiv und stumpf sind, um z. B. 458 die Erklärung „Leander is depressed" nötig haben, die deutsche Sprache fast ganz ohne Erklärungen beherrschen sollten.

Aber ich schäme mich fast, diese vielen Ausstellungen an Kleinigkeiten gemacht zu haben. Der grosse Wert der Einleitung im ganzen bleibt unbestritten. Es ist nur schade, dass sie nicht getrennt als Büchlein für solche erscheinen konnte, die sich mit Grillparzer dem ganzen Menschen und dem ganzen Dichter vertraut machen wollen, und man muss bedauern, dass sie für Seminare und allgemeine Literaturschüler nur durch das eine Drama zugänglich ist. — —

Der Anhang verrät nun ganz die erfahrenen Schulmänner und Anhänger der direkten Methods. Die Sprache in den Inhaltsangaben ist ausgezeichnet, knapp, klar, modern, dramatisch. Nur im zweiten Aufzug könnte S. 189, Zeile 6 zwischen Volksmenge und verlaufen ein „habe sich" eingeschoben werden. Auch protestiere ich persönlich immer noch gegen den Gebrauch von „trotz" mit dem Dativ. * An jede Inhaltsangabe schliessen sich 25 deutsche Fragen, die leider durch Hinweise auf die betreffenden Verse und Anmerkungen die Schüler um selbständige Denkarbeit bringen. Die Rückblicke und Themen sollen Winke für summarische Rückblicke geben. Die Dispositionen sind vorzüglich, klar und gegen Ende schwieriger. Jeder Akt ist in vier Abteilungen geteilt, jede eine Einleitung, einen Hauptteil und Schluss enthaltend. Für Akt I ist der vierte Teil ein Summarium des ganzen Aktes, was für die anderen Akte nicht gilt.

Im übrigen beabsichtigt die Schwierigkeitsabstufung nicht die englische Sprache zu eliminieren, es wird im Gegenteil vorausgesetzt, dass tiefere psychologische Probleme, Begründungen und Charakterzeichnungen auch in der Muttersprache ausgeführt werden können. Es wird die Herren übrigens interessieren, dass der Anhang und die Fragen so gut und ausführlich sind, dass meine begabteren Schüler, da wir nicht jede Zeile übersetzten, sondern nur den Inhalt besprachen, lediglich die Inhaltsangaben und Fragen „studierten", das Drama aber selbst nicht mehr lasen, weil, wie sie sagten, „sie ja schon alles wüssten." — —

Aber in ihrem übermässigen Fleiss, der den Schülern so viel vorwegnimmt, folgen die Herren Herausgeber nur dem Zuge der Zeit und der allgemeinen Sitte, die uns, wenn das so weiter geht, noch Textbücher in Lexikonform bescheren wird. Aber das steht auf einem andern Blatt und soll den Herren die Freude an ihrem wohlabgerundeten Werkchen nicht verderben. Vergeblich suchte ich nach den leider sehr üblichen Druckfehlern, einige winzige

---

* Dies ist eine rein persönliche Abneigung des Rezensenten. Geschichtlich ist der Dativ das Frühere und mehr berechtigt als der Genitiv, der einmal ebenso grässlich geklungen haben muss wie das zeitungsdeutsche „dank des ..." Übrigens, — was sagt der Rezensent zum Adverb *trotzdem?*

E. C. R.

sind von der Druckerei schnell gemeldet worden. Zwei der schon erwähnten Bilder werden noch durch zwei andere ergänzt: der Dichter und Kathi sowie des Dichters Musik- und Studierzimmer. So ausgestattet macht das Buch beinahe den Eindruck einer Eliteausgabe, was sie in der Tat vollkommen wäre, wenn nicht die Fragen und Anmerkungen uns an Kreidestaub, Schulbänke und rote Tinte erinnerten, den Schulmeistern eine Freude, den Schülern — auch eine ....

Heinrich Keidel.
Assistant Professor, Ohio State University, Columbus, Ohio.

Friedrich Lienhard, Das klassische Weimar. Zweite Auflage. (Aus der Sammlung Wissenschaft und Bildung.) Leipzig, Quelle und Meyer, 1914. Leinwand M. 1.25.

In diesem Büchlein will Friedrich Lienhard Jünger werben für das Humanitätsideal unserer Klassiker. „Edle Auffassung des Menschentums nach seiner inneren Würde; edle Auffassung des Frauentums als einer seelischen Macht; edle Auffassung des Dichterberufs als einer Verstärkung des Dranges nach oben: — so stellt sich uns diese geistig gestimmte Epoche dar." So kündet Lienhard das Wesen jener Epoche. „Es war eine festliche Zeit", sagt er und preist „den dichterisch-geistigen Zug, der diese Menschen über das Gewöhnliche heraushob." Doch in diesem Büchlein wird nicht nur einseitig von Dichtern und ihren Werken gesprochen, das ganze geistige Leben der Zeit gelangt zur Darstellung; Rousseau, Kant, Friedrich der Grosse. Ich möchte besonders auf das Kapitel über den grossen König verweisen; es dürfte manchen anregen, endlich einmal einen Auswahlband aus den Schriften des Weisen von Saussouci in die Hand zu nehmen, z. B. die von Lienhard besorgte Auswahl in den „Büchern der Weisheit und Schönheit". Zu bedauern ist nur die Polemik des Verfassers gegen die spätere Dichtung. Er übersieht, dass die Klassiker ihre Grösse durch eine gewisse Weltfremdheit erkauften: sie flohen aus einer ungenügenden Wirklichkeit in eine erträumte Idealwelt. Was sie so erreichten, ist ein grosses heiliges Erbteil, von dem wir alle zehren. Aber dies als einziges Ideal proklamieren, heisst einer wirklichkeitsfroheren Dichtung Unrecht tun. Lienhard beklagt, dass Hebbel, Keller, Storm, Mörike in ihren Briefen und Tagebüchern so sehr auf die Gegenständlichkeiten des Alltags eingehen. Nun, wir möchten dies nicht missen! Aber abgesehen davon: man vergleiche einmal in dieser Hinsicht Hebbels Tagebücher und Briefe mit Goethes, z. B. mit den Briefen an Frau von Stein. Lienhard zitiert einseitig Stellen aus dem Schiller-Goethe-Briefwechsel, der ausschliesslich der Diskussion ästhetischer und philosophisch-kritischer Probleme dient. Übrigens hat schon Hebbel dieselbe Anklage gegen Goethes Briefe erhoben, die jetzt Lienhard gegen Hebbel u. a. erhebt. Auch treibt Lienhard die Sache auf die Spitze, wenn er bedauert, dass bei Hebbel das Geschlechtliche im körperlichen Sinne in die Probleme hineinragt, und dann eine Linie zieht von der Judith bis zur Salome. Man könnte eine ähnliche Linie herstellen von Gottfried August Bürger und dem jungen Schiller der Anthologie und der Räuber bis zu Dafnis von Arno Holz. Diese Polemik erstreckt sich jedoch nur über einen kleinen Teil des Büchleins und dürfte kaum die Wirkung des Ganzen beeinträchtigen.

Friedrich Bruns.
University of Wisconsin.

III. Eingesandte Bücher.

Elements of German Grammar for Review. By *M. H. Haertel*, Assistant Professor of German in the University of Wisconsin, and *G. C. Cast*, Instructor in German in the University of Wisconsin. D. C. Heath & Co., New York. 50 cts.

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides arranged to be used during the four years of a language course. For catalogue and further information address

ANNA BERNKOPF,
503 West 121st St. NEW YORK

Staatsuniversität Wisconsin

SOMMERTERMIN, 1917

Vom 25. Juni bis 3. August

200 Lehrer. 350 Kurse. Günstiges Klima. Schöne Lage am See.

Deutsche Abteilung. Anfängerkursus, Kurse für zweites, drittes und viertes Semester. Konversation, Aufsatz, Historische und Naturwissenschaftliche Prosa, Mündliche und schriftliche Übungen für Vorgeschrittene, Drama und Novelle des 19. Jahrhunderts, Deutsche Kunst, Lehrerkursus, Phonetik, Geschichte der deutschen Literatur, Mittelhochdeutsch, Schiller, Gotisch, Roman der Klassiker, Philologisches Proseminar (Meier Helmbrecht), Literarhistorisches Seminar (Drama seit 1880.)

In den meisten Kursen wird der Unterricht teilweise oder ganz auf deutsch erteilt. Auch sonst günstige Gelegenheit für deutsche Konversation: im deutschen Haus (17 Zimmer). an den deutschen Tischen im deutschen Hause, unter Leitung erfahrener Lehrer; in der Germanistischen Gesellschaft (Vorträge, Aufführungen, Gesang und gesellige Unterhaltung), und im Verkehr mit zahlreichen deutschsprechenden Studenten.

Öffentliche Nachmittagsvorträge in deutscher und englischer Sprache.

Romanische Abteilung. 25 Kurse im Französischen, Spanischen, Italienischen. Ähnliche Vorteile im Sprechen und Hören der Fremdsprache.

Die Gebühren betragen $15.00.

Ein vollständiges illustriertes Vorlesungsverzeichnis wird kostenfrei an jede Adresse geschickt. Man wende sich an

REGISTRAR, UNIVERSITY,
MADISON, WISCONSIN.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Kat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.
Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....30 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode .....30 Cents
Band II für Grad 3 und 4.....45 Cents
Band III für Grad 5 und 6..... .....60 Cents
Band IV für Grad 7 und 8.....75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

The Modern Language Journal

For teachers of modern foreign languages in school and college.

8 Issues Yearly
Subsription $1.50

Under the auspices of the Eastern Federation and the Association of Modern Language Teachers of the Central West and South.

Managing Editor
E. W. BAGSTER-COLLINS, Columbia University

Business Managers
A. BUSSE, Hunter College of New York City.
A. COLEMAN, University of Chicago.

Camp Waldheim

Summer Camp for Boys

on Harvey Lake, near West Barnet, Vt. Wonderful location, near the White Mts. All land and water sports, tramping, mountain climbing, horseback riding, etc. *Special features: a splendid opportunity to learn and speak German.* For particulars and illustrated catalogue, address

Heinrich W. Reese,
Ohio State University, Columbus, O.
—OR—
Otto P. Schinnerer,
Furnald Hall, Columbia University, N.Y.

Aus Nah und Fern

Ein guter Kamerad in Schule und Haus

Seit Jahren ist es die Hauptaufgabe von **Aus Nah und Fern**, eine Ergänzungslektüre zu schaffen, die in den gebräuchlichen Textbüchern des zweiten und dritten Jahres nicht vorhanden ist.

Es bringt: kurze, einfache Berichte über tägliche Ereignisse, Reisebeschreibungen, Briefe aus Deutschland, Witze, wissenschaftliche Notizen, Anekdoten, Gedichte und Lieder.

Im Jahre 1914-15 haben 974 höhere Lehranstalten **Aus Nah und Fern** als Klassenlektüre eingeführt; im Jahre 1915-16 liefen aus 47 Staaten Klassenbestellungen ein und steigerten damit die Zahl der so beteiligten Lehranstalten auf 1032 und die Abonnentenzahl auf 18,500.

4 Hefte im Jahre (Okt., Dez., Febr., Apr.)
Bezugspreis: 20c das Heft; 70c das Jahr, bei 6 und mehr Jahresbestellungen 50c; zwei aufeinanderfolgende Hefte 25c.

Probehefte zum Weiterverkauf an Schüler werden bereitwilligst geliefert. Überzählige Hefte werden auf Kosten des Herausgebers zurückgenommen.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste and Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von **Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus der deutschen Literatur.**

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne diese Zeitschrift.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **April 1917.** **Heft 4.**

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Protokoll der Vorstandssitzung des Lehrerbundes, abgehalten am 7. April 1917, im Lehrerseminar, Milwaukee.

Die Sitzung fand unter Leitung des Vorsitzenden Leo Stern statt. Sämtliche Vorstandsbeamten sowie Direktor M. Griebsch vom Lehrerseminar nahmen daran teil.

Der Schriftführer verlas die auf eine an sämtliche Bundesvorstandsmitglieder gerichtete Umfrage, eine Verschiebung des nächsten Lehrertages betreffend, eingelaufenen Antworten. Alle Befragten hatten sich für eine Verschiebung ausgesprochen. Es wurde hierauf einstimmig der Beschluss gefasst, die nächste Tagung des Bundes auf unbestimmte Zeit zu verschieben, und die Beamten erklärten sich bereit, bis zum nächsten Lehrertag die Geschäfte des Bundes weiterzuführen.

Der Schatzmeister berichtete eine Mitgliederzahl von 205 für das laufende Jahr und einen Kassenbestand von $650.00. Für den Ragnitfonds befinden sich z. Z. in seinen Händen $215.00 und für verkaufte Schatzmarken $29.00. Hierzu berichtet ergänzend der stellvertretende Vorsitzende Herr Schmidhofer, dass bis jetzt unter der Chicagoer deutschen Lehrerschaft $325.00 für den Ragnitfonds gesammelt worden sind.

Nach eingehender Besprechung der Lage wurde beschlossen, die Sammlungen für Kriegshilfszwecke vorläufig einzustellen, dagegen den Bundesmitgliedern zu empfehlen, den Vertrieb der Schatzmarken zum Besten des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars wieder aufzunehmen und energisch weiterzuführen, auch sonst der Unterstützung dieser Anstalt ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Der Schriftführer wurde beauftragt, im Namen des Bundesvorstandes ein diesbezügliches Rundschreiben an die Bundesmitglieder zu richten.

Hierauf erfolgte Schluss der Sitzung.

Theodor Charly, Schriftführer.

Foreign Languages in the High Schools of Wisconsin.*

By **Prof. Chas. M. Purin, Ph. D.,** Foreign Language Dep't,
State Normal School, Milwaukee.

In the course of the world's history each century and, within its limits, each generation may be said to have specific problems to solve, be they political, economical or cultural in the broader or narrower sense of these terms. As to sequence, a nation must first acquire and make secure its political and economic stability before attempting to deal seriously and in a comprehensive way with purely cultural problems. To reverse the process means to disregard the laws of organic growth. The best illustration of this contention are Germany and Russia. In the former the political, social, and economic conditions have assumed well defined forms, and the German nation has thus been able to devote its energies to the solution of scientific and educational tasks. In the latter neither the political nor the economic demands have been adjusted in a satisfactory manner; in consequence the Russian people find it impossible to concentrate their efforts upon the realization of their cultural ideals. This is the one and only explanation for the retardation of progress and development, especially in the province of education, in "Half-Asia", as the empire of the Tsars is sometimes termed.

Our own country has thus far been preoccupied with the development of its natural resources and has not, until of late, found the time, so to speak, to devote itself to the same extent as the European nations, to the solution of educational problems. Besides, our forefathers had brought with them certain definite educational conceptions and ideals, and to these our nation has adhered religiously for some time. In the last twenty-five years, however, some of our leading educators began to educate public opinion to the necessity of modifying our educational standards, in order to create a school system which would be in keeping with the changed economic conditions and embody those scientific principles which have been tested and found hale within the last two or three decades. The reforms advocated involve a large and perplexing problem, since it encompasses all of the three divisions of our present educational system—the elementary school, the secondary school, and the college. The American Common School, our traditional eight year institution, is being severely criticized, especially as regards the quality of work done in the upper grades. Two distinct educational doctrines are promulgated. The champions of the first advocate a complete separation of the upper two grades of the common school and joining them to the first year of the

* Paper read in part before the Wisconsin Association of Modern Foreign Language Teachers, Oshkosh, 1916.

present four year high school, thus establishing a new type of school to be known as the junior high school or intermediate school. **

This plan has the endorsement of a large number of men—superintendents, principals, and college professors—well known thruout the country. It is claimed that the junior high school, with its larger equipment, better teaching force, and a comprehensive plan for differentiated courses, will give the pupil the opportunity to test his abilities in every direction — vocational as well as academic — thus enabling him to choose wisely the course of studies to be pursued when entering the senior high school (i. e. the second year of the present four year high school) and later the college. It is likewise hoped that the new type of school owing to the many interesting courses and the flexibility in promotion (by subjects and on the basis of physical age) will greatly reduce school "mortality". For the sake of brevity let us designate the champions of the junior high school plan the "progressives". The opponents of this plan to whom we shall apply the term "conservatives," are men of equal educational prominence. These maintain that the fundamental principle of the proposed redivision of the common school is pedagogically unsound. A disintegration of the American common school means to them a wilful and unwarranted destruction of an organic educational unit; more than that, a creation of a powerful wedge which would cleave our people into classes thus leading to a stratification of society. All of the reforms proposed by the advocates of the junior high school can be — in the opinion of the conservatives — conveniently carried out in the upper grades of the present system. All that is necessary, is to reshape the school schedule, so as to provide each with the needed activities, and to lengthen the school day and the school year in order to make room for the performance of these activities.

The progressive movement in Wisconsin has found its practical outlet in the establishment of a number of junior and senior high schools (Edgerton, Horicon, etc.), with the Wisconsin High School (the University demonstration school) in the lead. The conservatives will be interested to know that President Pearse of the Milwaukee Normal School is working on a plan by which the desired curiculum differentiation is to be brought about within the borders of the eight year school system. The plan is to be put into operation as soon as the necessary readjustments have been effected. For reasons obvious to practical school men such reconstruction must necessarily be gradual or else harm may

---

** The writer is fully aware of the many "types" or "combinations" forming the junior high school, as they have come into existence in the various parts of the country. In this article the term "junior high school" means a part of the six-three-three plan.

be done to one or the other well developed school activity in the present system.

The proposed — and in some parts of the country accomplished — reconstruction of both the common and high school courses, whether within the traditional educational framework or on the junior high school basis, can not fail to arouse the keenest interest among the teachers of foreign languages, modern as well as classic. With the introduction into the upper grades of differentiated courses (academic, industrial, commercial, agricultural, etc.), opportunity is given to begin the study of foreign languages at an age more suitable for elementary linguistic discipline. The recommendation of the Committe of Ten (to the Nat. Educ. Asso. in 1894) that modern foreign languages be begun in the upper grades of our schools will then find the proper environment for being put into practice, and the pupils will no longer be compelled to wait for this study until they enter the higher institutions of learning. *

One of the saddest blunders of our present educational system is to postpone the study of a foreign language until our young men or women enter the high school or even the college. By this time the student has begun to specialize for his life's work. He is interested preeminently in those studies which have a direct bearing upon his future career. To study the elements of a foreign language at this age means to many of them a disagreeable grind. In order to get to a point where the enjoyable part of the work begins — the foreign literature — he needs at least two years of elementary drill and one additional year of further study, and the student feels that too much of his valuable time (particularly in college) must be devoted to a study which promises comparatively scant returns, as far as his vocational interests and ambitions are concerned. Hence results that resentment which has been so frequently voiced, especially on the part of the students whose linguistic abilities are not very pronounced.

In the reorganized school system the pupil will begin to study a foreign language at an age when he is less selfconscious (and likewise less conscious of his surroundings), more willing to imitate freely, to memorize and to submit to mechanical linguistic drills. Having acquired a good pronunciation and a fair practical working vocabulary in the grades, the pupil, upon entering the high school proper, will be prepared for a higher type of work. He will be introduced gradually to the literature of the foreign people and to the more advanced forms of written and oral reproduction. Pupils for whom high school education is to

* In a few of our larger school systems foreign languages *are* taught in the grades. The above statement applies, of course, to the larger number of schools where this is not the case.

be culminal, will be thus enabled to derive from the study of a foreign language real practical as well as cultural benefits; practical in so far as they will be able to apply the knowledge of the foreign language in their daily pursuits, whenever and wherever necessary; cultural in so far as the pupils will have acquired the taste for good literature and a standard of comparison of literary production, aside from having gained an insight into the intellectual and moral wealth of other peoples.

At the present time the conditions which obtain for the study of modern foreign languages in the Wisconsin high schools (and the situation is no better in other states) are far from being ideal. The value of the foreign language study is, to be sure, generally conceded, except by individuals chronically afflicted with myopia; but whether a foreign language should be given preference in a high school curriculum to such subjects as manual training, domestic science, agriculture, etc., especially in the smaller institutions with limited means, that is a question which has been and still is agitating the minds of principals and school boards and regarding which opinions are widely divergent. Until some twenty to thirty years ago most of the Wisconsin high schools offered, as a rule, two foreign languages — Latin and German, either as four year subjects or as four and two year subjects. The high schools, in those days, were looked upon as institutions whose primary object was to prepare the students for entrance to the college, and foreign languages were among the prescribed subjects. Conditions have changed considerably since that time. Our high schools are no longer looked upon as purely college preparatory but as life preparatory also. The curricula had to be, accordingly, enlarged and differentiated. About two decades ago manual training was introduced into a number of our high schools as one of the regular subjects. A little later (or simultaneously) domestic science was added. Then came agriculture and finally commercial subjects. All of these subjects require a rather expensive equipment. In order to enable even the smaller high schools to offer these disciplines, the State Superintendent was authorized to give state aid as follows: For manual training, domestic science, and agriculture — half of the cost of teacher, but not to exceed $250 for each of these subjects taught in a high school. In case one of these subjects was also taught in the grades (seventh and eighth) the subsidy was fixed at one-half the cost of teacher, not to exceed $350. For commercial subjects the state aid in the high schools was to be $100 more than for the other three vocational subjects, but no state aid was to be allowed for more than any three of the subjects. The maximum amount of state aid which any one high school could secure is, therefore, $850. At present at least 65% of our accredited schools are receiving state aid.

The injection of the vocational subjects into the system of our public high schools caused a considerable reaction as regards the teaching of foreign languages. The influx of the utilities necessitated a readjustment of the humanities. In order to make room for one or more of the vocational subjects, the foreign languages — being on the elective list — were naturally the first ones to suffer either abbreviation or elimination. The following table will illustrate the changes which have taken place in the enrollment in the foreign language courses of our accredited schools from 1909 till 1915:

BASIS OF COMPUTATION 230 SCHOOLS.

1909.

Total Enrollment	Greek		Latin		German		French		Spanish		Total percent of pupils studying for language
	Enrol	%	Enrol	%	Enrol	%	Enrol	%	Enrol	%	
30294	68	0.22	6710	22	10447	34.4	418	1.37	40	0.13	58.12
					1915.						
38766	20	.05	5480	14.1	10038	25.8	466	1.2	142	0.36	41.5 Loss 16.6

In 1915 there were added 73 new schools, 30 of which offer no foreign languages.

4384	—	—	229	—	996	—	23	—	—	—	—
					Grand Total for 1915:						
43150	20	0.11	5709	13.2	11034	25.5	489	1.13	142	0.36	40.26 Loss 17.86

GERMAN.

	1909. Basis 239 schools.		1915. Basis 313 schools.	
	No. schools	%	No. schools	%
1 year of German	8	3.34	19	6.1
2 years of German	181	75.69	205	65.3
3 years of German	23	9.62	33	10.5
4 years of German	15	6.27	16	5.1
	227		273	

LATIN.

1 year of Latin	6	2.5	8	2.5
2 years of Latin	11	4.6	24	7.6
3 years of Latin	63	26.3	69	22.
4 years of Latin	79	33.05	29	9.26
	159		130	

FRENCH.

1 year of French	5	2.08	7	2.2
2 years of French	10	4.1	10	3.19
3 years of French	1	0.4	2	0.63
4 years of French	2	0.8	3	0.95
	18		22	

SPANISH.

1 year of Spanish	1	0.41	4	1.27
2 years of Spanish	1	0.41	..	....
	2		4	

CHANGES IN GERMAN COURSES.

From 1909 until 1915.

Decrease.	*Increase.*
1 yr. course reduced to 0 in 3 schools.	1 yr. course enlarged to 2 in 8 schools.
2 yr. course reduced to 0 in 7 schools.	2 yr. course enlarged to 3 in 16 schools.
3 yr. course reduced to 0 in 2 schools.	2 yr. course enlarged to 4 in 4 schools.
2 yr. course reduced to 1 in 18 schools.	
3 yr. course reduced to 2 in 9 schools.	
4 yr. course reduced to 2 in 4 schools.	

Comparing the data in Table I, for the years 1909 and 1915,, it will be noticed that the number of pupils studying foreign languages has diminished by approximately 18%. Of the foreign languages Latin has fared worst, not so much in its total enrollment as in the nature of courses offered. Table II indicates that the number of schools offering straight four year courses in Latin has decreased by 24%; the three year courses have gone down from 26% to 22%. Only in the two year courses is there a considerable gain. Greek has likewise suffered heavily. French shows a slight increase, as does Spanish. In German the loss has been somewhat less disastrous insofar as the four year courses show only a very insignificant decrease and the number of the three year courses

has even been increased by 1.5%. The biggest loss is in the two year courses, amounting to about 11%. The one year courses, to be sure, have increased by about 3%, but this must be construed as a loss rather than a gain, since they are in the great majority of cases nothing but the sad remnants of former two year courses, and are doomed, in all probability, to disappear altogether. On the other hand, a number of the stronger schools have enlarged their German courses from two to three years; in seven schools, out of the sixteen, in which this change has taken place, the increase is evidently due to the reduction in the Latin courses.

The schools in which — due to the influx of the vocational subjects — foreign languages in general and German in particular are bound to suffer more than elsewhere are, no doubt, the smaller institutions, especially the recently organized schools. Since almost all of them are eager to teach vocational subjects, and are striving to secure state aid, they exclude foreign language work from their curricula at the very outset in order to economize. Thus we witness this rare and amusing spectacle — *a state offering a preimum for the discontinuation of foreign language work in its public high schools.*

As to the future, we may expect a still further decraese in the number of schools offering foreign language owing to the fact that, beginning with the academic year 1916–17, it will be possible for students to enter the University and to graduate without taking any foreign language. The weaker schools will presumably take advantage of this new legislative proviso and eliminate their one and two year courses in foreign languages, but there need be no fear that our more solid secondary schools will follow their example, provided we make our teaching attractive and effective, and that opens up the second chapter of my discourse: What measures should be taken to improve the teaching of the foreign languages in our secondary schools? And while I shall concern myself chiefly with the teaching of German, the underlying thought will apply with equal force to the other foreign languages as well.

The improvement in teaching can be effected from a twofold point of view — administrative and scholastic. Let us proceed to discuss the matter in the order indicated.

The first means for improvement of modern foreign language teaching in Wisconsin lies within the power and jurisdiction of our state superintendent and state legislature. The most vital problem which these bodies ought to be urged to consider is the establishment of uniform standards of certification for all secondary teachers. Licenses issued to candidates ought to specify distinctly what subjects the applicant is fully qualified to teach, and in what subjects he possesses only a minor pre-

paration. It might be well to differentiate between first and second grade certificates, according to the success with which the candidate has completed his scholastic requirements and practice teaching. At present only teachers of vocational subjects are required to obtain a special license, and it is entirely possible for a candidate with say a university diploma to obtain a position as teacher of German, in spite of the fact that the candidate may not have been endorsed by the German department of that institution. A cooperation between the superintendent's office and the educational and administrative boards of our colleges in this regard should be *enforced,* if necessary, by the state legislature.

Another needed reform pertaining to modern language work in our secondary schools is a closer supervision of these subjects. At present there is no person on the inspectional staff of our state superintendent competent to give to the modern language teacher helpful suggestions having a direct bearing on classroom problems. To be sure, the University departments of German and Romance languages do send out men to visit the high schools occasionally, but the number of schools visited by them annually is very small, not exceeding twenty-five in number (in German, 1915). Accordingly each of our accredited schools can be visited only about once every ten to fifteen years. Furthermore, every effort is being made by the state to discourage this visiting of the high schools by university men, instead of encouraging it. It is indeed high time for our law makers to take just a little more interest in educational matters of this type.

On the scholastic side, the standards and requirements with respect to the preparation of the foreign language teachers in the state of Wisconsin are to be sure higher than in most of the other states of our Union, but they are not yet what they should be. The time has come when graduation from a creditable four year college ought to be regarded as the minimum preparation for a high school teacher. In modern foreign languages we ought to require even more than that. The 1915 preliminary report of the Committe on the Collegiate Training of Teachers of Modern Foreign Languages appointed by the Modern Language Asso. of America (Professor Hohlfeld, Wisconsin, chairman) reads on this point as follows:

"Although very few institutions (i. e. colleges and universities) report that they require the master's degree from those intending to teach in secondary schools, almost all are agreed that they would welcome such a requirement, with the expectation that the greater part of the professional training could then be deferred till the graduate year in the interest of more breadth in the candidate's general education. Many are willing to advocate such an additional requirement. Large city schools

should be encouraged to require the master's degree, at least for the heads of the departments, and strong and promising students should be encouraged to work for it."

As regards actual conditions in our state, the school laws do not require even a graduation from a college for a certificate to teach in a high school, a diploma from a state normal school serves the purpose equally well. Accordingly a considerable number of normal school graduates find their way into our secondary schools, especially into the smaller institutions.

Since 1909 the number of normal school graduates obtaining positions as teachers of German has been steadily increasing. For the year 1909–1910 the reports obtained show the following distribution:

University of Wisconsin	126	Total college graduates	292=88%
Wisconsin State Colleges	42		
Out-of-State Colleges	34		
State Normal Schools	26	Total normal graduates	28=12%
Out-of-State Normals	2		

With the above let us contrast the statistics for 1915–16:

University of Wisconsin	120	Total college graduates	215=79.6%
Wisconsin State Colleges	74		
Out-of-State Colleges	21		
State Normal Schools	55	Total normal school grad's	55=20%

The reason for this increase in the number of institutions employing Normal School graduates is to be sought in the fact that the smaller high schools find themselves unable to pay the salaries which the college graduates justly expect. But this fact should in no way keep the foreign language departments of our University and our state colleges from raising their standards as regards the requirements for prospective teachers, in accordance with the basic idea expressed in the Report of the Committee on Collegiate Training of Teachers. For, after all, the decisive factor can not possibly be the number of candidates for teaching positions graduated annually from the University and colleges, but rather the quality of work done by these graduates.

Finally, a very potent factor for the improvement of teaching is the teacher himself. The means for the self-improvement, as regards the teachers of German, may be summed up as follows:

1) Enlarge your knowledge of the subject by attending the summer session at some reputable institution of learning. In Wisconsin practical courses for the teachers of German are offered at the University and at the Teachers' Seminary, Milwaukee (Address Director Max Griebsch, 558 Broadway).

2) Read extensively in the language you are teaching. If necessary write to the university department concerned for a list of readings. The departments stand ready to help you in this and in all other academic matters in which you may wish their assistance.

3) Subscribe to educational journals bearing upon your work. Your principal may be induced to furnish the necessary funds if the request is presented to him with the proper insistency. The newly founded Modern Language Journal and the Monatshefte für Deutsche Sprache und Pädagogik should be in every German teacher's library. You simply can not afford to do without them! Nor should you neglect to become familiar with some of the most important references which will be listed in the supplement of the „Lesekanon' in preparation by your committee.

4) Do not experiment with new texts just to oblige the book agent. When choosing a text, be sure that it embodies the three prerequisites:

   a) It must be a work by a good German author.

   b) It must depict *German* life and *German* conditions. Texts like Heyse's Italian story "L'Arrabiata" or Schiller's French adaption "Der Neffe als Onkel" should not be on your reading list.

   c) In style and content the text should be adapted to the needs of your pupils.

5) Do not overemphasize the German club by attempting such things as parliamentary practice or pretentious plays in German, especially with pupils of meager training in German; on the other hand, German songs, dialogues, games and playlets (given not more than once in a semester) will lend charm to your work and bring you into a closer contact with your pupils.

6) Be sure that you yourself have a clear conception of the value of foreign language training and stand ready to meet the attacks on this score by some rustic member of your board who may be blissfully ignorant as to the deeper significance of foreign language training. A brief statement on the value of foreign language training will be found in Bulletin No. 4, Jan. 1917 of the Wis. Asso. of Mod. For. Lang. Teachers.

And last, but surely not least, join the Wisconsin Association of Modern Foreign Language Teachers, and urge others to join it. No teacher of foreign languages can afford to isolate

herself in these days, if she has the least desire to keep abreast with the times, for, as Goethe says:

„Einmal für allemal gilt das wahre Sprüchlein
der Alten:
‚Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke!'
So bleibt es.' "

Die Technik der Direkten Methode.

Von **Prof. A. Kenngott,** State Normal School, La Crosse, Wis.

Um von vornherein jedem Missverständnis vorzubeugen, möchte ich vor allem daraufhinweisen, dass sich die vorliegende Besprechung hauptsächlich auf die „High Schools" bezieht, was allerdings auch nicht gerade heissen soll, dass nicht manches davon auch auf den Unterricht an den „Colleges" und Universitäten anwendbar sein dürfte.

Wenn auch der Altersunterschied zwischen „High School"-Schülern und „College"-Studenten nicht sehr gross ist, so dürfen wir am allerwenigsten bei solchen Studien, wie die hier vorliegende, ausser acht lassen, dass die ersteren eben doch noch Kinder sind, und dass sich der Unterricht nicht nur ihrem Auffassungsvermögen, sondern vor allem ihrem *Gemütsleben* anpassen muss. Übersehen wir letzteres, so dürfte es kaum möglich sein, die oberste und erste aller Bedingungen, die den Unterricht erfolgreich machen, zu erfüllen; nämlich die, ein immer reges Interesse aufrecht zu erhalten. Unsere heutige Jugend lernt nicht mehr, weil die Eltern es wünschen, oder gar aus Lernbegierde. Verstehen wir es nun nicht ihr Interesse zu fesseln, so ist von vornherein jeder Erfolg ausgeschlossen; wir verlieren nicht nur unzählige, die sich sonst für das Studium moderner Sprachen gewinnen liessen, sondern erreichen auch fast nichts bei denen die dabei bleiben. Das Aussterben von Latein und Griechisch, die starke Abnahme des Sprachstudiums in den Schulen, in denen auch der modernsprachliche Unterricht noch nach der alten Weise geführt wird, dürfte als Beweis für die eben ausgesprochene Behauptung gelten.

Natürlich stehe ich der Tatsache nicht blind gegenüber, dass eine ganze Zahl kleinerer Land-„High Schools" besteht, in denen die Lehrerinnen wohl oder übel in zwei oder mehr Fächern unterrichten müssen,

* Vortrag, gehalten vor der deutschen Sektionsversammlung der „Central Division of the Modern Language Association of America" am 28. Dezember 1916 zu Chicago, Ill.

und daher kaum erwartet werden kann, dass diese in jedem einzelnen Fach Spezialstudien gemacht und sich eine völlige Beherrschung des Stoffes angeeignet haben. Es liegt mir darum fern, zu erwarten, dass diese den in der vorliegenden Arbeit gestellten Ansprüchen gerecht werden können. Das nun Folgende dürfte aber inbezug auf die grösseren „High Schools" einer gewissen Berechtigung nicht entbehren, und selbst den Lehrerinnen in den eben genannten kleineren Land-„High Schools" doch wenigstens als Ziel ihrer künftigen Bestrebungen vorschweben.

Endlich sei mir noch gestattet, möglichst eindringlich darauf hinzuweisen, dass meine Ausführungen *nicht* die Existenzberechtigung der direkten Methode behandeln, — *nicht* deren Vor- und eventuelle Nachteile wiederum in Erwägung ziehen sollen, — wiederum nicht den Sprachunterricht im allgemeinen zu rechtfertigen und seine Endzwecke festzustellen haben, — sondern die direkte Methode als etwas bereits Bestehendes und durchaus Gerechtfertigtes ansehen.

* * *

Wenn der modernsprachliche Unterricht in vergangenen Jahren oft erfolglos genannt wurde, und sich eine scharfe, und wohl nicht immer unberechtigte Kritik gefallen lassen musste, so dürfen wir nicht ohne eine gewisse Genugtuung feststellen, dass sich in den letzten Jahren manches geändert hat, und dass Dank der raschen Verbreitung der direkten Methode ein *frischer* und *belebender* Zug überall bemerkbar wird. Die Schüler fangen an, ein gewisses Interesse, manchmal sogar einen nicht zu verachtenden Enthusiasmus zu bekunden; selbst das allgemeine Publikum anerkennt mehr und mehr den Wert des Sprachstudiums infolge der, wenn auch noch geringen, doch immerhin nicht ganz zu unterschätzenden *praktischen* Erfolge, die die direkte Methode im Gegensatz zu dem bisher üblichen Übersetzungsverfahren errungen hat.

Trotz alledem müssen wir aber zugeben, dass uns die Fortschritte die wir bis jetzt gemacht haben, noch lange nicht dahin gebracht, wo wir zu sein wünschen; sondern vorläufig erst erkennen lassen, dass wir uns auf dem rechten Wege befinden. — Grössere Erfolge dürften mit Bestimmtheit erwartet werden, wenn eine *wirkliche* direkte Methode die Stelle der bisherigen Versuche, die Stelle der jetzt mehr oder weniger gebräuchlichen Mischmethode einnehmen würde. Denn wenn wir offen und ehrlich sein wollen, so müssen wir wohl zugeben, dass das, was jetzt allgemein direkte Methode genannt wird, doch eben nur eine Art Mischmethode ist, ein Zwitterding zwischen Übersetzung und ausschliesslichem Gebrauch der zu erlernenden Sprache.

Wenige Lehrer, die sich dieser Mischmethode bedienen, scheinen sich dessen bewusst zu sein, wie unnatürlich und unlogisch dieses Verfahren ist; wie es *dem* ganz widerspricht, was man eigentlich unter

„direkt", das heisst, *unmittelbar,* hier also ohne Vermittlung der Muttersprache, zu verstehen hat. Nehmen wir also einen bestimmten Fall: die Erklärung eines neuen Wortes. — Ich erkläre dieses Wort auf deutsch, mit Hilfe des schon vorhandenen Wortschatzes, gebe aber gleich darauf, sei es im Vokabular, oder im Zusammenhang mit dem Übungsabschnitt, das englische Äquivalent, so mache ich dadurch selbst meine vorhergegangene Erklärung überflüssig und wertlos; und was noch schlimmer ist, ich gebe dem Schüler gegenüber zu, dass meine Erklärung doch eigentlich ungenügend und unvollkommen ist, und dass er sich keineswegs darauf zu stützen und zu verlassen hat. Ja, die Wirkung dieses Verfahrens muss geradezu demoralisierend genannt werden, wenn wir bedenken, dass wir von dem Schüler eine gewisse Arbeitsleistung, sei es auch nur die eines scharfen Aufmerkens, verlangen, ihm aber gleichzeitig die Mittel *selbst* in die Hand geben, eben diese Arbeitsleistung zu umgehen; denn das tun wir doch, indem wir das englische Wort folgen lassen. — Aber noch weitere Folgen sind zu beachten. Geben wir nämlich durch ein solches Verfahren, wie eben bemerkt, selbst zu, dass unsere Erklärung in unseren eigenen Augen ungenügend und unvollkommen ist, dass wir also selbst kein allzugrosses Vertrauen in unsere Erklärung setzen, — so resultiert diese Handlungsweise natürlich in einem noch grösseren Mangel an Vertrauen von Seiten des Schülers. Daraus folgt dann weiter, dass dieser, der in gar kurzer Zeit die Lage der Dinge richtig erfasst, und sehr wohl weiss, dass das englische Wort doch noch kommt, unseren oft recht mühevollen Erläuterungen herzlich wenig Aufmerksamkeit schenkt, und höchstens eine gewisse Anteilnahme *heuchelt,* wodurch er wiederum „ethisch" nicht gerade gefördert wird (und „Ethik" wird ja in den meisten „High Schools" nicht als Fach behandelt, sondern als „Nebenprodukt" aller Unterrichtszweige verlangt.)

Dasselbe dürfte auch dann zutreffen, wenn es sich nicht nur um ein Vokabular handelt, das das englische Wort gibt, sondern um den Lehrer selbst. Haben die Schüler einmal ausfindig gemacht, dass ein Lehrer geneigt ist, das englische Äquivalent zu geben, wenn sie seine Erklärungen nicht verstehen, nicht zu verstehen scheinen, oder, was gerade in solchen Fällen sehr oft der Fall ist, nicht verstehen *wollen,* so haben wir natürlich auch hier wieder dieselben Folgen auf die eben aufmerksam gemacht wurde. In dem einen, wie im anderen Fall, sind unsere Erklärungsbemühungen nicht nur zwecklos, sondern beinahe lächerlich.— Sind wir gute Schauspieler und machen unsere Kunststücke mit Geschick und Eleganz, so erhalten wir die Schüler wohl in guter Stimmung und

erfreuen uns einer gewissen, leider eben oft *geheuchelten* Teilnahme; diese ist aber in keiner Weise vergleichbar mit dem wirklichen Interesse, mit der intensiven Aufmerksamkeit und mit der willigen und lebhaften Beteiligung von Seiten der Schüler, die so charakteristisch ist für *die* Klassen, in denen die deutsche Erklärung ein für alle Mal gültig ist und ein noch folgendes englisches Äquivalent unter allen Umständen ausschliesst. Der Unterschied zwischen beiden Fällen ist ein unendlich grosser. In ersterem sind die Schüler einfach Zuschauer, und wir dienen zu ihrer Unterhaltung, wobei wir ihrer mehr oder weniger kindischen Kritik ausgesetzt sind; im letzteren aber arbeiten wir also *zusammen* an ein- und derselben Aufgabe, das Ziel unserer Bestrebungen ist ein *gemeinsames,* der Lehrer spielt nicht mehr Theater zur Unterhaltung der Schüler, sondern er *lehrt* und *hilft,* — diese aber folgen ihm gern und willig, wenn er sich nur mit Mass und Einsicht in den Grenzen des Möglichen und Erreichbaren hält.

Mit dem eben Gesagten dürfte nun genügend auf die schädliche Wirkung hingewiesen sein, die ein solches Doppelverfahren auf den Schüler ausübt; ganz abgesehen von dem so entstandenen Zeitverlust, der übrigens nicht zu gering veranschlagt werden darf. — Wir wenden uns also dem zweiten Punkt zu, und fragen uns, ob nicht vielleicht auch von einer schädlichen Wirkung eines solchen Vorgehens auf den Lehrer selbst die Rede sein kann; angenommen natürlich, dass dieser sich für die direkte Methode entschieden, und diese als die seinen Zwecken am besten entsprechende gewählt hat.

Wir sind alle menschlich geartet, wir haben alle Tage und Stunden, wo wir mehr als gewöhnlich ermüdet und überarbeitet sind. Nun weiss aber jeder Lehrer, der die direkte Methode einmal versucht hat, dass es unendlich viel einfacher und bequemer ist, das englische Äquivalent zu geben, als ein manchmal recht schwieriges Wort auf deutsch zu erklären; zumal wenn es sich um Abstrakte handelt, oder wenn der Wortschatz des Schülers noch sehr klein ist. Wenn wir uns nun in ein oder dem anderen schwierigen Fall gehen lassen, und zu dem bequemen Hilfsmittel der Übersetzung greifen, so sind wir auch dann geneigt uns diesem Hilfsmittel zuzuwenden, wenn der Fall vielleicht nicht mehr *ganz* so schwierig ist und wenn wir nicht *ganz* so ermüdet sind. Fernerhin benutzen wir diesen Ausweg auch wohl dann, wenn wir nicht ganz gut vorbereitet sind, wenn uns die Stimmung fehlt, und schliesslich auch dann, wenn weiter gar kein anderer Grund vorliegt, als der, dass es so eben doch schneller und leichter geht. — Wenn *das* geschieht, sind wir trotz aller guten Vorsätze doch eben wieder bei der Übersetzungsmethode angelangt, die wir doch nach eigenem Wollen zu vermeiden gewünscht. — Wir stehen dann der Tatsache beschämt gegenüber, dass

wir unserem eigenen und selbstgewählten Ideal untreu geworden sind, und stehen gleichermassen beschämt den Schülern gegenüber, die bald genug entdecken, dass wir selbst nicht wissen, was wir eigentlich wollen, denen wir das Beispiel der Wankelmütigkeit geben, und die wir verwirren und unsicher machen, anstatt sie mit fester Hand zu führen und zu leiten.

All das trägt natürlich dazu bei, dem Ansehen der direkten Methode zu schaden. Dies ist es aber nicht allein, was die direkte Methode oft in Misskredit bringt, sondern häufig leidet diese auch gerade dadurch, dass viele von den eifrigsten und hoffnungsvollsten Lehrern, meistens noch unerfahrene Anfänger, falsch zu Werke gehen und in ihrem wohlgemeinten Eifer weit über das Ziel hinausschiessen. Die allerwenigsten von diesen haben Methodik getrieben; sie gehen von den Normalschulen und Universitäten ab, ohne die geringste Ahnung vom Unterrichten selbst zu haben. Allerdings machen einige, leider aber nur sehr wenige dieser höheren Anstalten eine Ausnahme und bilden die zukünftigen Lehrer in Spezial-Methodik aus, die meisten dieser Institute aber entlassen die jungen Lehrkräfte ohne ihnen auch nur die nötigsten Elementarbegriffe beigebracht zu haben, die zum erfolgreichen Lehren notwendig sind. — Selbstverständlich meine ich damit nicht, dass jede Universität und jedes „College" verpflichtet sein sollte, Kurse dieser Art zu geben; das hängt natürlich ganz von dem Charakter und den Zielen des betreffenden Instituts ab; ich meine aber *die* Universitäten, die die Pflicht übernommen haben, Lehrer heranzubilden und Lehrdiplome ausgeben. Allgemeine Pädagogik ist keine Methodik, und ist zu diesem Zweck, das heisst zur Ausbildung von Spezial- oder Fachlehrern durchaus ungenügend; Literatur und Philologie machen auch noch keinen praktisch tüchtigen Lehrer, und das einfache Imitieren und Nachahmen ihrer früheren Lehrer verhilft den jungen Anfängern wohl auch nicht zu grossen Erfolgen, denn die, bei denen sie Unterricht genossen, sind eben Universitätslehrer, und so ausgezeichnet und wirkungsvoll dieser Unterricht für *Erwachsene* sein mag, so wenig mag er manchmal für *Kinder* passend sein, und soll es ja auch nicht. Dazu kommt dann noch, dass der Imitierende sich meistens nur einen ganz geringen Teil dessen angeeignet hat, was das Vorbild in reichem Masse besitzt, ganz abgesehen davon, dass die langjährige Erfahrung und die Persönlichkeit des letzteren nicht auf den Lehramtskandidaten mit übergehen.

Ich darf mich jedoch bei diesem Thema nicht zu lange aufhalten, das ja schon von Professor Weigel * viel gründlicher und eingehender behandelt worden ist, und kehre deshalb zu meinem Ausgangspunkt zurück.—

---

* Weigel, John C., The Reorganization of Teacher's Training in German in our Colleges and Universities; Monatshefte f. d. S. u. P., Jan. und Feb. 1916.

Diese mit der Technik der direkten Methode ganz unbekannten Lehrer gehen also—allerdings in der besten Absicht—ganz *direkt,* aber meistens auch sehr unsystematisch zu Werke. Sie fangen ganz unvermittelt an deutsch zu reden, gebrauchen ganze Sätze, die ihnen selbst wohl „leicht" vorkommen, die den Schülern aber doch grösstenteils unverständlich sind. Erheben der Stimme, ausgiebige Gestikulation, lebhaftes Mienenspiel tragen auch nicht immer dazu bei, die Sache verständlicher zu machen, und in kurzer Zeit sind beide Teile, Lehrer und Schüler, in hohem Grade entmutigt. Der Schüler sagt: „Ich verstehe kein Wort von der ganzen Geschichte", und der Lehrer sagt sich: „Ich habe hier die dümmste Gesellschaft vor mir, die sich denken lässt". Und wenn diese Annahme sich nicht als richtig erweist, indem die Kinder anderweitig alle Symptome eines gesunden Menschenverstandes aufweisen, so kommt der mit Recht entmutigte Lehrer zu der Überzeugung, die direkte Methode sei doch gar nicht das, was man nach den Anpreisungen so mancher Enthusiasten erwarten dürfte.

Wie der Klavierlehrer dem Anfänger erst die einzelnen Noten und die entsprechenden Tasten zeigen muss, so muss auch der Sprachlehrer beim ersten Anschauungsunterricht das neue Wort geben und gleichzeitig auf den entsprechenden Gegenstand oder dessen Abbildung hinweisen. Er muss langsam, vorsichtig und vor allem systematisch aufbauen, vom Einfachen zum Komplizierten übergehen, ohne Übereilung, und unter peinlichster Vermeidung etwaiger Lücken. Er muss im ersten Stadium des Unterrichts hauptsächlich darauf bedacht sein, einen Wortschatz zu schaffen; ja nicht zu schnell vorwärts gehen, aber den Stoff um so gründlicher behandeln und einüben; dazu so viel Grammatik wie nötig, aber immer nur in geringen Dosen, durch reichliche Beispiele erläutert und durch ausgiebigen Gebrauch eingeübt, so dass ein sicheres und solides Fundament entsteht, das das darauf zu errichtende Gebände zu stützen und zu tragen vermag.

Abstrakta sollten am Anfang ganz vermieden und erst dann gelehrt werden, wenn der Wortschatz so weit gewachsen ist, dass ein gewisses neues Wort ausschliesslich mit schon bekannten Begriffen erklärt werden kann. Nehmen wir z. B. das Wort „vergessen": — ich lerne etwas, aber es bleibt nicht in meinem Kopf, ich vergesse es. — Lernen, etwas, bleiben, Kopf u. s. w., alle diese Wörter müssen bekannt sein, so dass *nur* das Wort „vergessen" neu ist. Natürlich können, wenn ein Wort mehr als eine Bedeutung hat, nicht alle etwa möglichen Bedeutungen oder Schattierungen auf einmal erklärt werden, sondern das Wort muss erst später wieder in einer seiner anderen Bedeutungen behandelt werden, wobei dann oft die früher erlernte von Nutzen ist. — Komme ich also später nochmals auf das Wort „vergessen" zurück, etwa in dem Satz: „Ich will Ihnen

einige Bilder von Berlin zeigen, heute kann ich es aber nicht, weil ich sie vergessen habe, sie sind zuhause in einem anderen Rock" — so müssen auch hier wiederum alle anderen Wörter bekannt sein; desgleichen das Perfekt, da es in diesem Satz gebraucht wird. Das zu erlernende Wort wird hier durch den Zusammenhang klar.

Wir haben jetzt schon, wie auch beim Gebrauch von Definitionssätzen, die Grenze des Anschauungsunterrichts überschritten und sind bei den Erklärungen durch *Zusammenhang* angelangt, die bei der direkten Methode eine so grosse Rolle spielen. Hier hat der Lehrer natürlich darauf zu achten, dass das neue Wort in vielerlei Sätzen gebraucht wird, und er muss sich durch geschickte Fragen, die den Schüler zwingen, den eben erlernten Audruck in der Antwort zu gebrauchen, vergewissern, dass der Schüler diesen auch richtig verstanden hat.

Fürs erste Jahr zum mindesten, sollte sich der Unterricht auf Sprachübungen, Grammatik und solche Lektüre beschränken, wie sie in den Elementarbüchern gefunden wird, oder besser noch in solch wirklich ausgezeichneten Lese- und Übungsbüchern, wie sie von Boezinger, Prokosch und Purin bis jetzt herausgegeben worden sind, und daran anschliessend Geschichten und Erzählungen in der Art bearbeitet, wie in den Bändchen der Walter-Krause Serie. Alle diese Bücher enthalten Fragen, deutsche Worterklärungen und Übungen aller Art, praktische Grammatik, Wortbildung und dergleichen, und sind mit Ausnahme des Vokabulars ganz deutsch gehalten. — Immer und immer wieder möchte ich betonen, dass die „High School" nicht der Ort ist für literarische Studien, wenigstens nicht auf dem Gebiete der Fremdsprachen, und am allerwenigsten in den ersten zwei Jahren, die einem solchen Studium gewidmet sind. Solche Ambitionen wie die, den „Tell" schon gegen Ende des zweiten Jahres zu lesen, können unmöglich gute Erfolge erzielen.. „Ja", kann man mir antworten, „sollen denn die vielen Schüler, die niemals eine Universität oder ein „College" besuchen, nicht wenigstens *etwas* von dem Schatz der deutschen Literatur kennen lernen?" Nun, wenn sich das tun liesse, wäre das ja natürlich sehr schön und wünschenswert, aber wir müssen uns doch eben damit begnügen, dass wir ein für alle Mal einsehen, dass wir hier einer unabänderlichen Tatsache gegenüber stehen, indem es in der Natur der Sache liegt, dass die Erfüllung solcher Wünsche ausgeschlossen ist. Eine Sprache erlernt sich eben nicht in zwei Jahren, so wenig wie der Durchschnittsmensch, der Klavierunterricht nimmt, nach zwei Jahren Auszüge aus Wagners Opern oder andere klassische Kompositionen spielen kann, ohne dass diese dabei ihren musikalischen Wert verlieren. Und — dürfen wir vielleicht diejenigen fragen, die wirklich versucht haben, solch Übermenschliches zu leisten — haben die Schüler den „Tell" ganz oder auch nur teilweise verstanden? — Mit Mühe werden da die einzelnen Wörter herausgeklaubt und übersetzt; von Verstehen — mehr

als eben nur die einzelnen Wörter — keine Rede; kaum inbezug auf die Handlung, am allerwenigsten inbezug auf sprachliche Schönheit und die vom Dichter in das Werk gelegten Gedanken. Also, wenn wir *das* nicht erreichen, wozu die ganze Plagerei!? Für ganz gewöhnliche Sprach- und Übersetzungsübungen sind die Klassiker doch zu schade, und das Material nicht einmal zweckentsprechend! Dafür haben wir ja, wie schon oben erwähnt, viel bessere Bücher. Haben wir durch solche Behandlung der Klassiker in den Schülern etwa Liebe und Freude an der deutschen Sprache, an der deutschen Literatur erweckt? Fragen wir, wie ich das schon oft getan habe, solche Schüler selbst; die Antwort ist meistens die: „No more German for me!" — Ist *das* der Zweck und das Endziel unserer Bestrebungen?

Bringen wir dagegen die Schüler so weit, dass sie dies und jenes in ziemlich gutem Deutsch sagen können, dass sie dies und jenes mit Verständnis lesen können und sich dieser Tatsache freuen, so haben wir doch wenigstens *etwas,* wenn auch nur Bescheidenes erreicht; so haben wir wenigstens nicht alles etwa vorhandene Interesse getötet, sondern gestärkt und angeregt, so dass solche Schüler sich gerne zum Weiterstudium entschliessen, wenn sie nach höheren Lehranstalten abgehen; wenn nicht, doch wenigstens keine lebenslange Abneigung, keinen ausgesprochenen Widerwillen hegen gegen alles, was deutsch ist. Von Herzen stimme ich mit Direktor Scherer * überein, wenn er sagt: „Das Ziel des Unterrichts wäre, dem Schüler eine solche Kenntnis zu vermitteln, dass er geschriebenes und gesprochenes Deutsch versteht und imstande ist, seine Gedanken in einfacher Sprache mündlich und schriftlich wiederzugeben." Geschieht dies etwa durch Erlernen von hundert Regeln und tausend Ausnahmen, durch Zerstückeln und Zerfetzen unserer besten Literaturstücke? — Die „High School", namentlich in einem zweijährigen Kurs, *kann* nichts anderes, als ein Fundament legen, — sei es denn wenigstens ein festes und solides! Ist einmal eine solche Unterlage geschaffen, so lässt sich später mit Leichtigkeit darauf aufbauen, und nicht zum Schaden der Klassiker.

Was nun die Grammatik anbetrifft, so scheint nicht selten ein arges Missverständnis zu walten, indem oft angenommen wird, die direkte Methode behandle diese als etwas ganz Nebensächliches. Diese Annahme ist natürlich grundfalsch, denn die direkte Methode — richtig gehandhabt — betont gerade die Grammatik von Anfang an, und ist gerade auf diesem Gebiet bei weitem erfolgreicher als die Übersetzungsmethode, denn ihr allein ist es bis jetzt gelungen, die Schüler einigermassen für diesen bisher so verhassten Zweig des Sprachunterrichts zu interessieren. Allerdings gibt die direkte Methode nicht eine endlose Reihe von trockenen Regeln

---

* Scherer, Peter, Über den inneren Zusammenhang des deutschen Kurses in der Elementarschule und High School; Monatshefte, Oktober 1916.

mit allen dazugehörigen Ausnahmen, sondern sie zeigt und lehrt die Grammatik als *lebenden* Teil einer *lebenden* Sprache; es ist keine theoretische Grammatik, sondern *praktische* Grammatik, reichlich erläutert durch Beispiele und Übungen, ein *Hilfsmittel,* aber kein Hindernis. Am wirkungsvollsten ist der grammatische Unterricht dann, wenn der Lehrer nicht die Regeln *gibt,* sondern durch mannigfache Beispiele dies oder jenes grammatische Prinzip klar macht und die Schüler veranlasst, unter seiner Leitung die betreffenden Regeln, oder besser, Regelmässigkeiten, *selbst* zu finden und zu formulieren. Wird die Grammatik auf diese Weise behandelt, so wird die bisher von den Schülern gehegte Abneigung schwinden, oder richtiger gesagt, wird niemals zur Entwicklung gelangen.

Aber dies kann eben nur dann geschehen, wenn wir uns auf das *Notwendige* beschränken und die Grammatik nur *das* sein lassen, was ihre Existenzberechtigung beim Elementarunterricht ausmacht, nämlich ein *Hilfsmittel,* das dem Schüler das Erlernen der fremden Sprache erleichtern soll.

Grammatik für den Schüler ist *ein* Ding — Grammatik für den Philologen ein *anderes.* Erstere ist wie gesagt ein Hilfsmittel, ein Werkzeug; letztere ein Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen. Unsere Schüler sind keine Philologen. Sie wollen oder sollen eine ihnen fremde Sprache erlernen; sind sie einmal dahingelangt, einfaches Deutsch mit Verständnis zu lesen, so wird es dann, aber auch erst dann, unsere Aufgabe, in ihnen Interesse und Liebe zur deutschen Literatur zu erwecken. Dies kann im dritten und vierten Jahre in der „High School" geschehen, bis zu einem gewissen Grad wenigstens, und wird dann die Hauptaufgabe der „Colleges" und Universitäten. Grammatik als Spezialstudium kommt erst für *die* in Betracht, die sich ganz besonders dafür interessieren, sei es nun aus praktischen Gründen, weil sie Lehrer werden wollen, oder aus irgend einem anderen Grund. In der „High School" aber soll die Grammatik so einfach wie nur möglich gehalten werden, dafür aber auch *so gründlich,* dass das einmal Erlernte in Fleisch und Blut übergeht. Sie wird sich dann als Förderungsmittel erweisen, während allzu komplizierte Grammatik nur dazu dient, den Schüler von Anfang an zu verwirren. Es ist durchaus gleichgültig und nutzlos für einen Schüler zu wissen, ob ein gegebenes Verb in die vierte oder fünfte Ablautklasse gehört, und in gleicher Weise ist es nutzlos für ihn zu wissen, welche dieser Klassen die erste, zweite u. s. w. genannt wird. Andererseits aber ist es vorteilhaft, wenn er die Grundformen lernt, denn dies gibt ihm einen gewissen Halt, wenn er sich bemüht, richtig zu sprechen und zu schreiben. Geben wir ihm dazu noch die nötigen Anweisungen inbezug auf die Verhältnisse und Bedingungen, unter welchen die verschiedenen Verbformen gebraucht werden, und erläutern deren strukturelle Beschaffenheit, so dass er imstande ist, *selbst* die richtigen Formen zu bilden, so haben wir die Grenzen der Zweck-

mässigkeit inbezug auf Grammatik erreicht. Dasselbe gilt natürlich auch von der Deklination und allen anderen Zweigen der Grammatik, wie Behandlung der einzelnen Wortarten, Satzteile u. s. w., auf die näher einzugehen einfach eine Wiederholung ein- und desselben Gedankens wäre. Zu dem Gesagten sei mir aber noch gestattet hinzuzufügen, dass alle weitergehenden grammatischen Erörterungen überhaupt über das Begriffsvermögen der Kinder hinausgingen, und, was mir bei weitem am wichtigsten ist, gänzlich ausserhalb ihres Interessenkreises liegen und schuld daran sind, dass sich die Kinder zu Hunderten vom Sprachstudium abwenden und sich, die ihnen einmal zugesprochene Freiheit in diesen Dingen benutzend, den, wie sie glauben, praktischeren Kursen wie Handarbeit und dergleichen anschliessen.

Schulgrammatiken und Lehrbücher aller Art enthalten gewöhnlich so viel grammatischen Ballast, und oft schon von der ersten Lektion an in so erdrückender Fülle, dass es kein Wunder ist, wenn gar viele Schüler gleich von Anfang an entmutigt werden und ihre Sprachstudien aufgeben, noch lange bevor sie überhaupt von der Sprache selbst etwas gelernt haben. Eine diesbezügliche Bemerkung von Professor Ingres, dem Verfasser des „Cours Complet de Langue Française",* dürfte deshalb wohl der Wiederholung wert sein. Er sagt: „Years are spent in blundering through two or three hundred grammatical rules, as tedious and meaningless to him who does not know the language as would be a set of directions for the use of a complicated machine of which neither a specimen nor a design were before the eye."

Und, sich auf derartige Lehrbücher beziehend, fährt er an anderer Stelle fort: „The one which resembles most a collection of riddles is preferred, for, the deeper the pupil gets lost in the labyrinth, the nearer the lesson seems to come to the ideal." .... „In examining one of the books, one would think that their object is to establish the greatest possible number of rules of all kinds, in order to produce that overwhelming list of exceptions which is the delight of the pedant. It is difficult to imagine what would become of the teaching of languages if there were not what they call exceptions. There would seriously not be a purpose to the lesson."

Wie beim Erlernen des Wortschatzes, so dürfte es wohl auch beim grammatischen Unterricht am zweckmässigsten sein, wenn die direkte Methode ebenso streng befolgt und eingehalten würde. Wir sprechen jetzt viel von „Sprachgefühl", und glücklicherweise wird der Wert desselben mehr und mehr anerkannt und hervorgehoben; aber mir ist, als ob noch etwas anderes, vielleicht nicht minder wichtiges, auch mehr allgemeine Beachtung verdiente. Dies könnte man vielleicht mit „Grammatikge-

* Chicago University Press.

fühl", „Grammatikbegriffsvermögen" oder mit „grammatische Auffassungsweise" bezeichnen. Ich meine damit die besondere und eigenartige Weise, in der grammatische Erscheinungen und Bildungen in den verschiedenen Sprachen und von den verschiedenen Völkern aufgefasst und behandelt werden. So behandelt z. B. die englische Grammatik manche Erscheinungen ganz anders wie die deutsche; diese wiederum unterscheidet sich von der französischen in manigfacher Weise u. s. w.; dazu kommt noch, dass gewisse grammatische Ausdrücke nicht in einer und der anderen Sprache notwendigerweise genau dasselbe bedeuten; und fernerhin, dass jede Sprache ihrer Natur und Entwicklung entsprechend, eine gewisse Gruppe von grammatischen Bildungen aufzuweisen hat, die in einer gegebenen anderen Sprache gar nicht vorkommen. — Nehme ich aber eine genügende Zahl von Beispielen für irgend eine grammatische Erscheinung, je nachdem der Wortschatz des Schülers dies ermöglicht, und mache auf die, allen gleichermassen innewohnende Gesetzmässigkeit aufmerksam, so bleibe ich doch immer in den Grenzen der zu erlernenden Sprache selbst, und brauche den Schüler nicht durch eine notdürftige, aus einer anderen Sprache, in der die Verhältnisse ganz anders liegen, genommene Erklärung zu verwirren.

Zum Schluss möchte ich nun noch gern etwas ganz besonderes hervorheben, etwas, worin ich einen der direkten Methode einzig und allein gehörigen Vorzug sehe. Ich meine nämlich die reichen und manigfachen Mittel, die uns zur Wort- und Sacherklärung zur Verfügung stehen, vermöge deren wir instand gesetzt sind, den Unterricht so interessant, *lebensfrisch* und wirkungsvoll zu machen. — Schöpfen wir so aus dem reichen Schatz der Möglichkeiten, so bringen wir den Unterricht einer *lebenden* Sprache in direkte Beziehung zum Leben — zum wirklichen, uns umgebenden Leben selbst. Fast alle Gebiete menschlicher Tätigkeit stehen uns offen und liefern uns wertvolles Material, das uns ermöglicht, den Unterricht lebhaft und belebend, deshalb aber keineswegs weniger lehrreich zu gestalten. — Spiel und Ernst, Wissenschaft und Kunst, die Freuden des Lebens und die täglichen Geschäfte und Pflichten — sie alle steuern bei, und alle stehen uns zu Diensten! Vergleichen wir dies mit der monotonen Übersetzungsmanier! Hier ein deutsches Wort, dort das englische Äquivalent; hier ein anderes, dort wieder ein englisches; hier wieder Deutsch, dort wieder Englisch; Deutsch—Englisch, Deutsch—Englisch u. s. w. bis zur Ermattung! Immer derselbe Takt und derselbe Schritt, links-rechts, links-rechts, bis der nötige Kredit schliesslich erworben, oder — wenn irgendwie frisches Leben und Temperament dem Schüler innewohnt — bis dieser, noch lange vor der Promotion, der Schule auf immer den Rücken kehrt. Nicht so, bei der direkten Methode. Hier zeigen wir bei der Worterklärung den betreffenden Gegenstand selbst, oder eine Abbildung; wir geben einfache, aber doch möglichst genaue Definitionen, erklären mittels

Zusammenhang, mit Hilfe von Synonymen, durch Angabe des Gegenteils oder, je nachdem, der männlichen oder weiblichen Form. Umschreibende oder beschreibende Erklärungen mögen zum Ziel führen, desgleichen graphische Darstellungen, andeutende Bewegungen, analytisches oder synthetisches Verfahren, Bildung von Wortfamilien, Ähnlichkeit der Formen, Hinweise auf den Ursprung eines Wortes, und dergleichen mehr. — Alle diese Mittel mögen angewandt werden; bald vereinzelt, bald sich ergänzend, gleichzeitig oder adwechselnd, einmal schriftlich, einmal mündlich u. s. w. Sie alle helfen und haben Teil daran, eine Wirkung zu erzielen, wie sie wohl einzig und allein die direkte Methode erzielen kann. Arbeit, gewiss — viel Arbeit ist dabei; für Lehrer und Schüler; aber nicht minder Lebensfreude, Schaffensfreudigkeit und fröhliche Begeisterung; wirkliche, nach deutschem Muster gehaltene *Lehrtätigkeit* von seiten des Lehrers, scharfe Aufmerksamkeit und natürliches Interesse von seiten der Schüler. Die Schule selbst wird *hier* wenigstens wieder, was sie sein soll, ein Ort des *Lehrens* und *Lernens,* nicht einfach ein Abhörinstitut für mechanisch angeeignete Buchbegriffe.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

In der letzten Versammlung *des Vereins deutscher Lehrer* wurde eine Probelektion mit angloamerikanischen Kindern abgehalten. Fräulein Louise Poppelbaum verstand es, in sachgemässer Weise das Interesse der Schüler zu fesseln und wach zu erhalten. Die Fertigkeit der Schüler im Gebrauch der deutschen Sprache verdient noch besonders erwähnt zu werden; man konnte an den Leistungen seine helle Freude haben.

Frau Theresa Dillon vom Chicago Normal College sprach sich in höchst befriedigender Weise über die Probelektion und das Lehrtalent der Lehrerin aus. Herr Schmidhofer dankte den Anwesenden für ihr zahlreiches Erscheinen trotz des ungünstigen Wetters.

Fräulein Therese Norton, die Vizepräsidentin des Vereins, berichtete, dass sie für die „Ostpreussenhilfe" einen unter den Lehrern gesammelten Betrag von $300 habe.

In der Gesetzgebung unseres Staates ist ein Entwurf, welcher die Zusammensetzung unseres Schulrates ändert, so weit gediehen, das er nunmehr dem Gouverneur zur Gutheissung unterbreitet worden ist.

Man glaubt allgemein, dass er ihn unterzeichnen wird.

Wie es scheint, sind alle interressierten Parteien mit dem neuen Gesetze, das sofort in Kraft treten wird, zufrieden. Im Besonderen gilt dieses von dem Lehrerinnenverbande, der Chicago Teachers' Federation, welcher in der darin enthaltenen Bestimmung, dass die Lehrerinnen nach einer dreijährigen Probezeit nicht mehr ohne Grund entlassen werden dürfen, einen vollständigen Sieg erblickt.

Das Gesetz besagt in seinen Hauptpunkten das Folgende:

Der Schulrat besteht anstatt aus einundzwanzig in Zukunft nur noch aus elf Mitgliedern.

Diese sind, ebenso wie bisher, vom Bürgermeister, mit Zustimmung des Stadtrats, zu ernennen.

Die Amtszeit beträgt fünf anstatt drei Jahre.

Die Amtsbefugnisse und der Wirkungskreis des Schulsuperintendenten,

des Geschäftsführers und des Anwalts sind gesetzlich festgestellt.

Ihre Amtszeit beträgt vier Jahre, anstatt ein Jahr, wie bisher, und sie sind nach wie vor von dem Schulrat zu erwählen.

Der Verkauf von Schulländereien und der Ankauf von Schulgrundstükken wird nach wie vor von der Zustimmung des Stadtrats abhängig gemacht, sonst übt dieser aber über den Schulrat keinerlei Kontrolle aus.

Um zum Schulfonds gehörige Grundstücke auf mehr als zehn Jahre zu verpachten, ist eine Zweidrittelmehrheit der Schulkommissäre nötig. Bisher genügte eine einfache Majorität.

Die Lehrerinnen dürfen nach einer dreijährigen Probezeit nur auf Grund eines Disziplinarverfahrens, das vor einem aus drei Kommissären bestehenden Ausschuss stattzufinden hat, entlassen werden.

Der Bürgermeister würde dieses Jahr je zwei Mitglieder für ein, zwei, drei und vier Jahre und fünf auf fünf Jahre ernennen. Vom nächsten Jahr ab gelten alle Ernennungen auf fünf Jahre.

Der Senatsausschuss für städtische Angelegenheiten hat die auf die Pensionierung der Lehrerinnen bezügliche Vorlage dahin abgeändert, dass die Mehrheit in der Pensionsbehörde aus Mitgliedern des Schulrats bestehen soll, anstatt aus Lehrerinnen, wie dieses bisher der Fall war. Diese Bestimmung wird von der „Teachers' Federation aufs heftigste bekämpft werden.

Emes.

Cincinnati.

Kriegsopfer. Aus unserer deutschen Lehrerschaft hier sind bereits drei Kollegen dem Kriegsfieber zum Opfer gefallen. Eine Zeitung berichtete darüber wie folgt:

„Die Herren Hermann Barnstorff und Heinrich Willig, die seit Beginn dieses Schuljahres im deutschen Departement der öffentlichen Schulen als Lehrer angestellt sind, sind aus dem Amt geschieden. Sie konnten oder wollten das amerikanische Bürgerrecht nicht erwerben, worauf sie vom Schulsuperintendenten Condon kurzer Hand zur Resignation aufgefordert wurden. Beide haben ihren Posten niedergelegt. Die Verlierer sind unsere Schulen, denn beide Herren waren ausserordentlich tüchtige Lehrer, ein Zeugnis, das ihnen sogar von ihren englischen Prinzipalen ausgestellt wird. Beide befinden sich infolge der widrigen Kriegsverhältnisse in den Ver. Staaten. Herr Barnstorff studierte unter dem Rhodes-Stipendium an der Universität Oxford in England. Als der Krieg ausbrach, wurde er von den Engländern in ein Konzentrationslager gebracht, ein paar Monate lang hundeschlecht behandelt und dann nach Amerika „begnadigt". Herr Willig hatte gerade sein Abiturium bestanden und wollte zur Erholung eine kurze Besuchsreise zu seinem Onkel in New York machen. Da brach der Krieg aus, und dem jungen Manne war die Rückkehr in die Heimat abgeschnitten. Er kam dann nach Cincinnati, wo er gleichfalls Verwandte hat. Beide sind hochachtbare, gebildete junge Männer, und sie waren, wie bemerkt, vorzügliche Lehrer."

Auch Frau Frieda S. Lammers, deutsche Lehrerin von der Lincoln-Schule, sah sich genötigt, ihre Resignation zu unterbreiten, da es, wie sie schrieb, unter den obwaltenden Umständen nicht ehrenvoll sein würde, weder in ihrem Amte zu verbleiben, noch sich, um ihre Stellung behaupten zu können, jetzt naturalisieren zu lassen. In seinem Antwortschreiben bemerkte Superintendent Condon, dass Frau Lammers Wirken im deutschen Departement von ganz ausserordentlichem Wert gewesen sei. Dr. Condon hat auch gleichzeitig die offizielle Erklärung erlassen, dass alle Lehrkräfte, die nicht das amerikanische Bürgerrecht haben, ohne Rücksicht auf Nationalität aus dem Lehramte scheiden sollten.

Ende April wird Dr. Fick seine Vortragsserie *„Charakterbilder aus der deutschamerikanischen Geschichte und Literatur"* zum Abschluss bringen. Die Vorträge erfreuten sich aus den Reihen unserer deutschen Lehrkräfte bis zum Schluss einer sehr stattlichen Zuhörerschaft, und allenthalben wurde der Wunsch geäussert, dass die Charakterbilder einmal in Buchform erscheinen möchten zum Nutzen und Frommen der deutschamerikanischen Geschichte und Literatur.

E. K.

II. Alumnenecke.

Wir möchten die Alumnen auf das baldige Erscheinen der vierten Auflage des Seminar-Jahrbuches aufmerksam machen und an sie die Bitte richten, durch Abnahme von möglichst vielen Exemplaren den Seminaristen die finanziellen Schwierigkeiten, die mit der Herausgabe eines solchen Werkes verknüpft sind, erleichtern zu helfen. Das Jahrbuch darf mit Recht auf die Unterstützung der Alumnen rechnen. Es is teines der Faktoren, die mithelfen, das Seminar nicht nur weiteren Kreisen des Publikums bekannt zu machen, sondern zugleich seinen Ruf als eine mustergültige Anstalt zu befestigen. Es wird einem jeden Lehrer des Deutschen eine willkommene Gelegenheit bieten, eine gute Sache und damit seine eigenen Interessen zu fördern.

Nachrichten. Der Ausfall der Alumnenecke in den beiden letzen Nummern der Monatshelfe ist auf Mangel an genügendem Stoff zurückzuführen. Die Alumnenecke befasst sich nur mit Neuigkeiten aus Alumennkreisen, ein Umstand, der die Belebung der Spalten derselben sehr erschwert, wenn die Alumnen nicht von sich reden machen oder hören lassen. In den Milwaukeer Alumnenkreisen has es sich während der verflossenen Monate einigemale geregt, so dass die Quelle, aus der die Alumnenecke noch immer ausschliesslich schöpft, nicht vollständig versiegte.

Ende Januar fanden sich Alumnen und Alumnenfreunde zu einem geselligen Abend zusammen, der mit einem Vortrage von Herrn Seminarlehrer Röseler eingeleitet wurde. Herr Röseler gab eni in allumfassenden Zügen skizziertes Porträt der Dichters Gerhart Hauptamnn. Zur schärferen Beleuchtung des Hauptmannschen Bildes diente die zum Vergleiche herangezogene Kunst Schillers, des konsequenten Realisten vor fünf Generationen. Ähnlichkeiten im Schaffen der beiden Dichter und das im bedeutenden Masse hervortretende Paradox, das in einem Vergleiche derselben liegt, bildeten die glücklichen Werkzeuge, die sich der Vortragende zur plastischen Herausarbeitung seines Gemäldes gewählt hatte.

Wie in den vergangenen Jahren veranstalteten die Alumnen auch diesen Februar ein Maskenkränzchen im grossen Saale des Seminargebäudes. Der Besuch von seiten der Vereinsmitglieder entsprach den Erwartungen, denn der ernste Beruf eines Lehrers und ein Tanz in einem Narrenkostüm bilden jedenfalls ein etwas scharfes Paradox. Für einen Ausgleich ist durch eine auf den Juni festgesetzte Alumnenzusammenkunft mit Festtafel gesorgt.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 5. und 6. März statteten die Herren Professoren A. R. Hohlfeld und Otto Heller als Mitglieder des Lehr ausschusses dem Seminar ihren Besuch ab. Dr. H. H. Fick, eine weiteres Mitglied dieses Ausschusses, besuchte die Anstalt am 12. und 13. März. Professor Hohlfeld und Dr. Fick hielten Ansprachen an die versammelten Schüler und Lehrer, Prof. Hohlfeld über die Aufgaben der Detuschlehrer in der Gegenwart und der nächsten Zukunft, Dr. Fick über die Freuden des Lehrerberufs.

Mit grosser Genugtuung muss es alle Freunde des Seminars erfüllen, dass zwei seiner Abiturienten: Leon Battig (1914) und Henry zu Jeddeloh (1915) vom Kapitel der „*Phi Beta Kappa Fraternity*" an der Universität Wisconsin in diese Vereinigung aufgenommen worden sind.

Von einer Dame der höchsten Gesellschaft der Stadt Lincoln (Nebraska)—die „Omaha Tribüne" vermutet Frau W. J. Bryan in der Schreiberin—erhielt der „Lincoln Daily Star" folgende Zuschrift, die für unsere Leser von Interesse sein dürfte.

Lincoln, den 26. März.

An den Schriftleiter des „Star"!

In Schweden, Norwegen, Dänemark, Holland und Deutschland werden die Knaben über neun Jahre in den öffentlichen Schulen (Gymnasien) *in einer fremden Sprache* unterrichtet, meist in der französischen oder englischen. Sind diese Völker weniger patriotisch—die ersteren bewahren jetzt eine gemeinsame, würdige, über Bestechung oder

Drohung erhabene Neutralität; die letzteren kämpfen für ihr Land mit einem Heroismus, den wir bei unseren eigenen Jungen bewundern sollten.

Haben die Soldaten unseres Revolutions- und des Bürgerkrieges weniger tapfer gekämpft, weil sie zwei Sprachen beherrschten? In Louisiana und andern südlichen Staaten wird Französich in den Schulen gelehrt, im südlichen Kalifornien Spanisch, hier im mittleren Westen Deutsch, Schwedisch und Böhmisch, aber stets als Nebensprache zu der einen Hauptsprache Englisch. Wenn wir hoffen wollen, den Handel der Welt zu erlangen, ist es unbedingt notwendig, dass unsere Kinder meh rals eine Sprache beherrschen.

Frau W. J. B.

Die am 3. April zu Milwaukee *stattgefundene Schuldirektorenwahl* überraschte insofern, als die in der Vorwahl mit der höchsten Stimmenzahl aufgestellten Kandidaten der sozialdemokratischen Partei sämtlich geschlagen wurden.

In England ist *die Zahl der Vergehen Jugendlicher* seit Beginn des Krieges um 30% gestiegen. London hatte 1914:1709, 1915:2713 Knaben unter 14 Jahren vor Anklage. Das Departement des Innern rief Vertreter öffentlicher und privater Vereine zur Beratung von Vorbeugemassnahmen zusammen.

Die *französische* Unterrichtsliga veranstaltet in Paris in den Tagen vom 6. bis 20. Mai *eine Ausstellung*: „Die Schule während des Krieges."

Aus einem Berichte des Herrn Professor J. C. Ransmeier (Tulane Universität) *an das Schulkomitee des Staatsverbandes von Louisiana* wollen wir folgende Stellen herausgreifen, weil sie vielleicht hier und da zum Ansporn und zur Aufmunterung dienen könnten:

„Vor zehn Jahren waren die Aussichten für den deutschen Unterricht in New Orleans keineswegs günstig. Von allen Seiten tönte die Klage, dass Gemeindeschulen, ja sogar Kirchen, die deutsche Sprache nicht länger beibehalten könnten. . . . . .

Ein Kollege von Herrn Prof. Deiler, ebenfalls Professor der deutschen Sprache, behauptete ungefähr zur selben Zeit, dass es unmöglich sein würde, den deutschen Unterricht in die „High Schools" der Stadt einzuführen. . . . . .

Der Glaube versetzt auch heute noch Berge. Herr Joseph Reuther, früherer Präsident des Staatsverbandes und zur Zeit Mitglied des städtischen Schulrats, nahm den Kampf auf und trug einen glänzenden Sieg davon. . . . . .

Und nun zum Schluss gratuliere ich Ihnen, meine Herren, dass der schon bestehende deutsche Unterricht in New Orleans in dem letzten Jahre nicht zurückgegangen ist, sondern zugenommen hat. Ich gratuliere Ihnen weiter, meine Herren, und ganz besonders Ihnen, Herr Präsident, dass durch die neuen Klassen der deutsche Unterricht in New Orleans um mehr als 250 Prozent zugenommen hat. Das dürfte wohl einzig im ganzen Lande dastehen."

Eine *Probeschule auf neuer Grundlage* soll demnächst in Verbindung mit dem Lehrer-College der Columbia Universität eröffnet werden. Die allgemeine Erziehungsbehörde (General Education Board) hat sich bereit erklärt, die nötigen Mittel zu bewilligen. Angeregt wurde der Plan durch die vielerörterten Arbeiten von C. W. Eliot über „Changes Needed in Secondary Education" (Vgl. die Umschau vom Oktober 1916!) und von Abraham Flexner über „Die moderne Schule" (Umschau April 1916). Durch vorsichtige Versuche will man einen Lehrplan sowohl für die Elementar- als auch für die Sekundärschule aufstellen, der den Bedürfnissen des modernen Lebens gerechter wird als der bisher übliche. Pädagogische Kreise, besonders an unseren Universitäten, bringen dem Unternehmen grosses Interesse entgegen.

Unter den Lehrgegenständen werden die *modernen Sprachen* eine Hauptstelle einnehmen. Zuerst soll festgestellt werden, welche Methode beim englischen, deutschen und französischen Unterricht die besten praktischen Erfolge gewährt. Das Herkömmliche soll nicht als Ausgangspunkt dienen. Die sogenannte formale Disziplin fällt weg. Latein und Griechisch werden nicht gelehrt, gute Übersetzungen vermitteln die Kenntnis der wichtigen alten Literaturwerke. Die Naturwissenschaften, der Handfertigkeitsunterricht und die Haushaltungslehre werden besonders betont, grössere Aufmerksamkeit wird der Kunst, besonders der Musik und dem Zeichnen, gewidmet. Die Mathematik wird eine gründliche Umgestaltung erfahren. Bilder, Lichtbilder, Karten, Arbeitsräume, Ausflüge sollen den Schüler mit

seiner Umgebung und der wirklichen Welt in enge Berührung bringen. Alle Schulung soll echte, nicht bloss formale Bildungswerte liefern.

Herr Professor Otis W. Caldwell von der Chicagoer Universität wird Direktor der neuen Schule. Im ganzen Lande sieht man sich nach tüchtigen Lehrkräften um. Im kommenden Herbste wird der Plan in Angriff genommen.

Der *Deutsche Verein* der Ohioer Staatsuniversität hat am 23. März Sudermanns *„Heimat"* unter der Leitung von Professor Keidel aufgeführt. Der Verein hat sich die Aufgabe gestellt, jedes Jahre ein grösseres deutsches Drama zur Aufführung zu bringen. Aufgeführt wurden bisher Lessings „Minna von Barnhelm", Falckenbergs „Weihnachtsspiel", Fuldas „Jugendfreunde", Schöntals „Goldene Spinne" und Wilbrandts „Maler".

An den 22 Universitäten des Deutschen Reiches sind im fünften Kriegssemester 60,041 Studierende eingeschrieben, gegen 57,000 im letzten Sommer. Davon sind 54,284 männlichen und 5,757 weiblichen Geschlechts, und von jenen etwa 1,200, von diesen etwa 200 Angehörige des Auslandes. Die Zahl der Anwesenden (einschliesslich der 1,400 Ausländer) beträgt 12,657 Männer und etwa 5,651 Frauen. Berlin steht mit 9,437 Studierenden an der Spitze, von denen 2,922 Männer und 1,230 Frauen anwesend waren; es folgen München mit 7,393 Eingeschriebenen und 2,188 Anwesenden, an dritter Stelle Bonn, das im Frieden erst nach Leipzig kam, mit 5,002 und 1,351, Leipzig mit 4,739 und 1,067, Breslau mit 2,935 und 1,101, Göttingen mit 2,529 und 918, Münster mit 2,486 und 658, Heidelberg mit 2,418 und 769, Freiburg mit 2,234 und 437, Halle mit 2,187 und 610, Marburg mit 2,093 und 609, Tübingen mit 2,070 und 471, Kiel mit 1,970 und 367, Jena mit 1,742 und 501, Strassburg mit 1,720 und 586, Würzburg mit 1,608 und 310, Königsberg mit 1,433 und 501, Frankfurt mit 1,575 und 618, Erlangen mit 1,283 und 287, Giessen mit 1,259 und 281, Greifswald mit 1,081 und 344, und Rostock mit 847 und 194.

Einen interessanten Vergleich zwischen der *Körperkonstitution der preussischen Stadt- und Landschulkinder* bringt die „Deutsche medizinische Wochenschrift".

Prof. Dr. Karl Kisskalk untersuchte in einem Königsberger Gymnasium 289, in einer Volksschule derselben Stadt 571 Schüler auf die Körperlänge und das Körpergewicht hin. Es zeigte sich, dass die aus bemittelten Familien stammenden Gymnasiasten im gleichen Alter grösser und schwerer waren, als die Volksschulkinder. Ferner untersuchte er an drei verschiedenen Landschulen im ganzen 790 Kinder. Hiebei ergab sich, dass die gut ernährten Landkinder nicht etwa die gleichen Masse aufwiesen, wie die Stadtkinder aus wohlhabenden Familien, sondern etwas geringere Grösse und Gewicht hatten. Länge und Gewicht der Landschulkinder stimmten aber ziemlich überein mit demjenigen der Volksschulkinder der Stadt. Zur Erklärung dieser Tatsache zog Kisskalk Messungen des Unterarmumfanges und der Druckkraft der Hände bei. Die grösste Druckkraft hatten die Gymnasiasten; nach ihnen folgten die Landschulkinder, in einem grossen Abstand die Volksschulkinder, sodass sich bei dieser Methode eine Unterlegenheit unter die gleich grossen und gleich schweren Landschulkinder ergab und dies, trotzdem der Unterarmumfang nicht unter demjenigen der Landschulkinder stand. Man sieht hieraus, dass die Äusserung der Muskelkraft nicht allein von der Quantität der Muskeln abhängt. Wesentlich ist dabei die Wirkung der Psyche, des Impulses. Diese geringen Leistungen der unterernährten Kinder stimmen mit der öfters gefundenen Tatsache überein, dass Kinder, die in ihrer körperlichen Entwicklung zurückgeblieben sind, auch geistig nicht so leistungsfähig sind. Vielleicht kann man auch, so meint Kisskalk, an eine andere Beschaffenheit der Muskelmassen denken, weiss man doch, wenn ein Organismus infolge Unterernährung im Wachstum zurückbleibt, er auch chemisch anders beschaffen, wasserreicher ist. Sicher kann geschlossen werden, dass die Stadtvolksschulkinder in ihrer körperlichen Entwicklung zurückgeblieben sind, sie sind auch an Länge und Gewicht im Rückstand.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranstaltet *eine pädagogische Osterwoche* zur Erörterung der Erziehungslehre, des deutschen, sprachlichen und geschichtlichen Unterrichts.

Die *„Zeitschrift für den deutschen Unterricht"* durfte am 1. January 1917

auf ein dreissigjähriges Bestehen zurückblicken. Diese Monatsschrift wurde von Otto Lyon gegründet, um für die Rechte des muttersprachlichen Unterrichts in den Lehrplänen der höheren Schulen dadurch einzutreten, dass sie die ihm innewohnenden Bildungs- und Erziehungswerte aufdeckte und förderte. Unter der Führung von Hildebrand, Lyon, Ladendorf, Hofstaetter, Panzer ist die Zeitschrift zum eigentlichen Zentralorgan des Deutschunterrichts geworden. Die besten Vertreter der Literaturwissenschaft und der Pädagogik haben mitgewirkt, ihr diese Ehrenstelle zu erkämpfen, die sie sich noch lange zum Segen der deutschen— und auch ausländischer — Schulen bewahren möge.

Am 18. September 1916 waren es 40 Jahre, seitdem im Grossherzogtum Baden *die konfessionellen Schulen in eine gemeinschaftliche Schule* vereinigt wurden. Das Gesetz vom 18. September 1876, wonach alle schulpflichtigen Kinder in allen Fächern, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, gemeinschaftlich unterrichtet werden, hat sich durchaus bewährt. Die deutsche Lehrerschaft, die im Streit um die Einheitsschule steht, weist auf die gute Erfahrung mit der *„gemischten Schule"* in Baden hin, um eine Schule ohne Rücksicht auf Stände und Vermögen der Eltern zu erhalten.

In Dresden ist am 15. Dezember 1916 *Prof. Dr. Gotthold Klee* gestorben, dessen Grundzüge zur deutschen Literaturgeschichte eine aussergewöhnliche Verbreitung gefunden hat, auch hier in Amerika.

In Leipzig ist eine *Gesellschaft zur Förderung der häuslichen Erziehung* gegründet worden, die in verschiedenen Städten Elternberatungsstellen eingerichtet und eine Zeitschrift „Erziehungspraxis" herausgibt. Vorsitzender ist der Verwaltungsdirektor der Hochschule für Frauen, Dr. Joh. Prüfer.

Der frühere schwedische *Seminarvorsteher Tycho Lindequist* schenkte an seinem 75. Geburtstag dem schwedischen Lehrerverein 40,000 Kr. für Stipendien und Pensionen an Lehrerinnen, der Lehrerkasse Göteborgs 5,000 Kr., den Schulen in Göteborg 10,000 Kr. zur Förderung von Naturschutz und Schulpflanzungen.

Am 16. Februar hat der schweizerische Bundesrat einen Erlass an die Kantonsregierungen gerichtet, der *die Hebung der landwirtschaftlichen Produktion* zum Zwecke hat. Auch von den Schulen wird tätige Mitarbeit gefordert. „In vielen Fällen werden zweckmässig auch den Schulen gewisse Feldarbeiten übertragen, und die Schulferien werden unter besonderer Berücksichtigung der landwirtschaftlichen Arbeiten festzusetzen und nötigenfalls zu verlängern sein." Hierzu bemerkt die Schweizerische Lehrerzeitung: „Aus dem Ernst der Zeit wird auch die Schule manches lernen. Selbstverständlich werden es die Lehrer an der Aufklärung der Schüler über Sparsamkeit im Verbrauch von Lebensmitteln nicht fehlen lassen. Die Schulgärten und die Schülergärten werden zu pflegen sein. Das wird die grosse Lehre aus der Not der Zeit sein, dass alle einander helfen müssen, wenn wir bestehen wollen."

In der Kriegszeit *treibt der Chauvinismus eigenartige Blüten.* Die Schweizerische Lehrerzeitung bringt folgende Nachricht aus England: „Wie stark die Strömung gegen Fremde zur Zeit noch ist, zeigt ein Fall in Newport (Wales). Hier war ein naturalisierter Lehrer Max Grabner. Dessen Sohn steht als britischer Offizier in Frankreich. Der Name genügte, dass er von seiner Stelle entfernt wurde (6 gegen 5 Stimmen). In einem anderen Orte wurde eine geprüfte Lehrerin zur Wahl vorgeschlagen; sie war in Nottingham als Kind naturalisierter Eltern geboren; ein Bruder und ein Schwager dienen im englischen Heer. Des deutschen Namens wegen drohte ein Mitglied der Behörde, Lärm zu machen, und die Folge war, dass sie nicht gewählt wurde.

Der dunkelste Fleck in der Geschichte seit Beginn des Krieges, sagte Sir James Yoxall, M. P., Sekretär des englischen Lehrervereins, ist die Tatsache, dass Männer und Frauen dieses Landes die Kinder von 11 Jahren aus der Schule nehmen, um sie zur Arbeit zu schicken. Dieser eine Zug liess uns erzieherisch fünfzig Jahre zurückgleiten; denn diese Kinder werden nicht in die Schule zurückkehren und verlieren die einzige Gelegenheit ihrer Ausbildung. Die Kinder der arbeitenden Klassen erhalten durch die Schulung keine Möglichkeit des Wettbewerbs in dem internationalen Kampf ums Leben.

Das Volk hat die Schulfrage in den Händen der Bischöfe, Politiker, Minister und Koterien gelassen, die ihre Kinder nicht in die Schulen schicken, welche die Arbeiterkinder besuchen. Darin liegt der Grund, dass die grossen Bildungsfragen noch ungelöst sind.

Während der Weihnachtswoche fand in London der jährliche *englische Lehrertag* statt. Aus allen Reden klangen zwei Gedanken immer wieder durch: einmal die Freude darüber, dass an die Spitze des englischen Unterrichtswesens einmal ein wirklich in der Schule erfahrener Mann (Dr. Fisher) getreten ist, und dann das Bekenntnis, dass sich die öffentliche Meinung mehr um Schufragen zu bekümmern beginne. Lauter als je gesteht man, dass das Schulwesen zu wenig nach der geistigen Kraft der Jugend, sondern viel zu sehr nach Klassen und Reichtum organisiert ist. Der Vortrag von Prof. Murray über „ein gebildetes Volk" war reich an Hinweisen auf Deutschlands Schulen. Die oberen Klassen Englands widmen sich zu sehr dem Sport und dem Vergnügen; dieser Geist kann dem Volk verhängnisvoll werden, wenn er tiefer greift. Für die Volksschulen sind kleinere Klassen und wirklich gebildete Lehrer notwendig (nahezu die Hälfte der angestellten Lehrkräfte Englands hat keine besondere Lehrerbildung). Trotz manchem herben Urteil über German education stehen die Leistungen Deutschlands wie ein mächtiger Antrieb hinter den Bildungsbestrebungen, die England tatsächlich einleitet.—In der Liga für Sittenlehre (moral instruction) kam die geschichtliche Aufklärung zur Sprache. Eine Ärztin konstatierte höchst betrübliche Folge der sexuellen Belehrung — Die Gesellschaft für vereinfachte Orthographie mit Prof. Rippmann als Vorsitzendem scheint grosse Fortschritte zu machen.

John Andressohn.

IV. Vermischtes.

Aphorismen von Franz Pauly.

Es gibt nichts Neues unter der Sonne, wohl aber unter dem wechselnden Mond.

* * *

Stelle anderen keine Aufgabe, der du nicht selbst gewachsen bist.

* * *

Mancher kommt zu Fall, indem er über seine guten Vorsätze stolpert.

* * *

Mache keinen Wind, wenn du deinen Gefühlen Luft machst.

* * *

Ein vorzügliches Mittel, deinen Stil zu vervollkommnen, besteht darin, beim Schreiben laut zu denken. Zuerst spitze die Ohren, dann den Bleistift.

* * *

Ziehe nicht Siebenmeilenstiefel an, wenn du bloss eine Viertelmeile zu laufen hast.

* * *

Für Philologen im allgemeinen und Übersetzer im besonderen sei ein Diener am Wort, aber keein Sklave des Buchstabens!

* * *

Die Geschichte wirft ihre Schatten weithin in das Land der Dichtung; das Licht der Dichtung aber strahlt noch viel weiter in das Schattenreich der Geschichte.

* * *

Nur Narren oder Heuchler treten das Recht mit Füssen und behaupten dabei, sie wollten so nur der Gerechtigkeit zu ihrem Rechte verhelfen.

* * *

Die Heilige Schrift überliefert uns das Wort Gottes; aber, wohlgemerkt, doch immer nur in menschlicher Sprache.

* * *

Mancher meint, das Glück lächle ihm, während es ihn bloss auslacht.

* * *

Rufe nicht die Arme der Götter herbei, so lange du ohne sie fertig werden kannst.

* * *

Weder der einzelne noch ein ganzes Volk kann in der Kunst und Wissenschaft bequem bergauf rutschen, gleichsam mittels Aufzug oder Drahtseilbahn. Nur bergab lässt sich da eine Rutschpartie machen. Bergauf aber heisst es: klimmen und klettern, schwer ringen und hart arbeiten.

* * *

Die fleissige, hingebende Beschäftigung mit den Meisterwerken der grossen Dichter erweckt in uns den Drang

und die Fähigkeit, auch in dem, was uns im alltäglichen Leben umgibt und begegnet, das Gute und Schöne, das Poetische, zu suchen und zu entdecken.

* * *

Plaudern ist eine schöne Kunst, Klatschen ist ein abscheuliches Gewerbe.

* * *

Es gibt sonderbare Leute, die ganz unglücklich darüber sind, dass sie nicht unglücklich sind.

* * *

Wer jemals aufhört, ein fleissiger Lerner zu bleiben, der hat niemals auch nur angefangen, ein tüchtiger Lehrer zu werden.

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides arranged to be used during the four years of a language course. For catalogue and further information address

ANNA BERNKOPF,

503 West 121st St. NEW YORK

The Coolest Summer School East of the Rockies

THE UNIVERSITY OF VERMONT SUMMER SCHOOL

BURLINGTON ON LAKE CHAMPLAIN

JULY 9th TO AUGUST 17th

A SCHOOL FOR TEACHERS

Courses in Education will be given for elementary and secondary teachers and for superintendents. Spanish, French and German will be taught by the direct method. For information address:

J. F. MESSENGER, *Director,* Burlington, Vt.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....30 Cents

Ausgabe B nach der Schreiblesemethode.....30 Cents

Band II für Grad 3 und 4.....45 Cents

Band III für Grad 5 und 6.....60 Cents

Band IV für Grad 7 und 8.....75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

The Modern Language Journal

For teachers of modern foreign languages in school and college.

8 Issues Yearly
Subsription $1.50

Under the auspices of the Eastern Federation and the Association of Modern Language Teachers of the Central West and South.

Managing Editor
E. W. BAGSTER-COLLINS, Columbia University

Business Managers
A. BUSSE, Hunter College of New York City.
A. COLEMAN, University of Chicago.

Camp Waldheim

Summer Camp for Boys

on Harvey Lake, near West Barnet, Vt. Wonderful location, near the White Mts. All land and water sports, tramping, mountain climbing, horseback riding, etc. *Special features: a splendid opportunity to learn and speak German, French, and Spanish with native and American instructors.* For particulars and illustrated catalogue, address

Heinrich W. Reese,
Ohio State University, Columbus, O.
—OR—
Otto P. Schinnerer,
Furnald Hall, Columbia University, N.Y.

Aus Nah und Fern

Ein guter Kamerad in Schule und Haus

Seit Jahren ist es die Hauptaufgabe von **Aus Nah und Fern**, eine Ergänzungslektüre zu schaffen, die in den gebräuchlichen Textbüchern des zweiten und dritten Jahres nicht vorhanden ist.

Es bringt: kurze, einfache Berichte über tägliche Ereignisse, Reisebeschreibungen, Briefe aus Deutschland, Witze, wissenschaftliche Notizen, Anekdoten, Gedichte und Lieder.

Im Jahre 1914-15 haben 974 höhere Lehranstalten **Aus Nah und Fern** als Klassenlektüre eingeführt; im Jahre 1915-16 liefen aus 47 Staaten Klassenbestellungen ein und steigerten damit die Zahl der so beteiligten Lehranstalten auf 1032 und die Abonnentenzahl auf 18,500.

4 Hefte im Jahre (Okt., Dez., Febr., Apr.)
Bezugspreis: 20c das Heft; 70c das Jahr, bei 6 und mehr Jahresbestellungen 50c; zwei aufeinanderfolgende Hefte 25c.

Probehefte zum Weiterverkauf an Schüler werden bereitwilligst geliefert. Überzählige Hefte werden auf Kosten des Herausgebers zurückgenommen.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste and Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von **Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus der deutschen Literatur.**

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne diese Zeitschrift.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **Mai 1917.** **Heft 5.**

Die neuen Sprachunterrichtsmethoden.*

Von **Richard Wischkaemper,** Staatsuniversität Wisconsin.

Wir stehen heute im Zeichen eines sonderbaren Prinzips. Es ist das des grössten Energieverbrauchs. Der Satz hat unbeschränkte Anwendung. Als erstes bestes Beispiel fällt mir ein: Das Haupt einer unserer amerikanischen Universitäten resigniert. Es muss nun alle Anstrengung gemacht werden, an dessen Stelle „to get the biggest man (wenn möglich) in the world." Und da wir zufällig in dem glücklichen Lande wohnen, wo „jeder Privatmann" sein unveräusserliches Recht auf seinen „Regierungsdünkel" hat — wie kann es da verwundern, wenn ein Alumnus des Jahrganges 1905 mit folgendem Kraftstil in die Zeitungsspalten dringt: „There are people in the state who can, perhaps, give good reason why T. R. should not be president of the United States, but is there any who will dissent from the proposition, that he is the man of the hour for our U. of ....? Besides being an unusually successful organizer, he has that temperament rare in your mere educator — a „pep" and ginger — that makes things jump and go the minute he gets hold of the lines." „Pep" — ginger — jump: wahrlich eine respektable Trinität der Energiemanifestation! Es ist bis ins tiefste bezeichnend

* Von unserem Grundsatze ausgehend „Audiatur et altera pars" und überzeugt davon, dass unsere Leser diese Kritik gleichfalls mit kritischem Auge betrachten werden, wollen wir ihnen die nachfolgenden Ausführungen nicht vorenthalten. Erwiderungen sollen uns willkommen sein. D. R.

für das ganze heutige Sein und Denken und Tun, dass der Herr Alumnus auf diesen mit Namen genannten Tausendsassa, den Urtypus der praktischen Energetik, verfallen musste. Das Verzerrte aber dieses Gebärdens wird jedem auch sofort auffallen, dem es gelungen ist, aus diesem wilden Strom sich einen Augenblick in eine stille Bucht zu retten und sich einmal umzusehen.

In einem Elementary Composition Book, das jüngst in den hiesigen Elementarklassen eingeführt wurde, fand ich mich neulich plötzlich von folgendem Schusterjungensatz traktiert: When a German boy wants to say, „I don't care", he says „it is all sausage to me". Wir stecken hier mitten in den modernen Unterrichtsmethoden. Wiederum „pep"—ginger —„lebenstrotzende Jugend"—„Realien" und was man sonst nicht alles hört und liest..: das sind so die Gedanken, die einem bei solcher Lektüre in Begleitung man möchte sagen Delibesscher Akkorde durch den Sinn ziehen. Die Methodenwut hat in dieser sich umstürzenden Zeit die Geister ergriffen. Direkte Methode, natürliche Methode, Gouin Methode, mother's method, laboratory method, u. s. w. Dazu noch die mancherlei individuellen Schattierungen—du-Row method—, individuelle Steckenpferde, die oft keinen weiteren allgemeinen Wert haben, als den des Gradmessers der Bildung und Urteilsfähigkeit ihres Erzeugers. An Fortpflanzungsfähigkeit und Variabilität hat dieses Phänomen schliesslich nur das amerikanische Sektenwesen zur Seite stehen. Mögen diese Methoden jede für sich eine starke Selbständigkeit beanspruchen und in manchen Fällen sich ablehnend gegenüberstehen, in einem Punkte sind sich alle vollständig und solidarisch einig, nämlich in der unumschränkten und erbarmungslosesten Verdammung der sog. alten Methode des Grammatik- und Übersetzungsunterrichts.

Wird aber das verurteilte Objekt näher betrachtet, so wird alsbald klar, dass dasselbe sich mit der wirklichen, existierenden alten Methode nicht deckt. Auf dem Wege von dieser Methode zur Bildung des Begriffes von ihr ist eine Verschiebung und phantastische Verwechselung vorgegangen. Wir haben hier in diesem Prozess in allerschönster Gestalt die wohlbekannten Bedingungen zur Möglichkeit des leidigen Parteiwesens vor uns. Während die Verdammung unheimlich wirklich ist, ist es das Objekt derselben nur im erbärmlichsten Sinne. Der bittere Feind ist also nicht die geschichtlich bewährte alte Methode, sondern eine aus geschichtlichem Missverständnisse begrifflich einseitig aufgefasste, eingebildete — man kann sagen — quixotische Windmühlenmethode:—eine Methode des Sprachunterrichts, die allgemein nie existiert hat, ausser in solchen Fällen, wo der Lehrer entweder ein Faulpelz oder etwa von Haus aus geistig wie von der Schule aus wissenschaftlich stiefmütterlich ausgestattet war — beides Erscheinungen, die gemeiniglich in ausgiebiger

Anzahl auch unter den neuesten Methodikern zu finden sind. Der alten Methode sind diese Übel also nicht zur Last zu legen.

Verkehrte Begriffe also, das kann nicht genug betont werden, — vor allem inbezug auf das, was geleistet worden ist. Denn so grundelend blöde ist doch wohl die Vergangenheit nicht gewesen, dass man infolge der alten Methode, der heillosen und verdummenden, keine Sprachkenner und -künstler hätte haben können. Im Gegenteil, die wirklich grosse Arbeit des Sprachlehrens und -lernens, in den lebenden wie in den toten Sprachen, des gediegenen Sprachforschens überhaupt, ist damals getan worden — als es noch keine Schlappigkeit und kein Geschäft gab, wie es einer jüngst richtig ausgesprochen hat, — entschieden aber nicht in der Gegenwart. Man nehme sich nur die Mühe, offen einzugestehen, dass dieser Erfolg aufs Konto der verschmähten alten Methode zu setzen ist, — dann ist schon viel getan.

Sollte nun aber doch etwa die Methode — diese triviale Bemerkung ist durchaus nicht unangebracht, denn Begriffsoperation und Gedankenstil der Verfechter der neuen Methoden tragen zum grossen Teil, wenn auch unbewusst so doch durchaus nicht unwesentlich, einen Charakter, der solche puerile Betrachtungen nötig macht — durch anhaltenden und langwierigen Gebrauch ausgeleiert sein? Man müsste es fast glauben, wollte man die mannigfaltige und rührige Feindseligkeit gegen dieselbe als Logik auffassen. Im Ernst und bewusst soll das aber doch kaum gemeint sein. Tatsache ist, dass das Zufällige mit dem Wesentlichen verwechselt worden ist. In dieser Weise haben sich die schiefen Begriffe eingestellt. Der Kampf ist gegen die Grammatik, gegen die Regel, gegen die Suprematie desjenigen Mittels der Spracherlernung, das vor allem und einzig dem Geiste, der ja doch das Werk zustande bringen soll und es auch allein kann, als wirksame Handhabe dienen kann. Der Kampf gilt der Regel, weil sie langweilig und uninteressant und nicht genügend leistungsfähig ist, und man weist dann gerne im Gegensatz dazu, etwas romantisch, auf das fruchtbare „Leben" der Sprache.

Oberflächlichen Anlass zu diesem Kampf gibt schon der volkstümliche Brauch, leichtfertige Bemerkungen über die Regeln der Grammatik zu machen, zum grossen Teil zum Zweck geselliger Vergnügung. Wer hätte an dieser Unterhaltung nicht schon teilgenommen! Sieht man aber näher zu, so ist es doch nicht eigentlich die Grammatik, sondern fast jedesmal der Lehrer, der wirklich schuld daran war (ausser dem Schüler selbst natürlich), wenn der Studiengang in diesem Gebiet ein unnötig schwieriger war.

Was die Geschichte des Menschengeistes als das Elementarste in seinem Haushalte betont, wird hier vom Volkswitz und -instinkt erhärtet: die Regel als das Ordnende und Zusammenfassende in dem Wirrwarr

sinnlicher Eindrücke ist das ursprüngliche Mittel unseres Wissens und Könnens. Alles naturalistische oder romantische Sträuben dagegen muss mit dem Goetheschen Wort „krank" bezeichnet werden. Kein Mensch wird spotten über die Zumutung, dass das Gesetz der Schwere das Erste und das Wesentlichste ist, was es zum Verständnis der Natur in mechanischer Hinsicht gibt, und dass die intimste Vertrautheit damit unerlässlich ist, ehe auch der erste Schritt in der Physik, sei es theoretisch, sei es praktisch, getan werden kann. Auch keiner, um das Verhältnis vom andern Ende zu betrachten, der es ernst nimmt mit der Wissenschaft, wird behaupten wollen, dass die Wahrnehmung des Fallens eines Gegenstandes die ursprüngliche Bedeutung für die Physik, das Gesetz derselben aber nur eine umständliche habe.

Die Wahrnehmung ist zufällig, — interessant aber zufällig. Und ist nicht vollständig erkannt, dass sie zufällig ist, so ist mit diesem Mangel schon ungeheurer Schaden angerichtet. Wie verheerend hier ein unvollständig klares Bewusstsein wirkt, hatte ich vor einigen Jahren Gelegenheit, in einem Kursus in der Elektrizität zu beobachten. Der Dozent war bei dem Teslaschen Transformer angelangt. Er hatte seinen langen Experimentirtisch mit solchen Transformatoren verschiedener Grösse bevölkert und beschrieb dieselben kurz, hauptsächlich aber nach ihren Wirkungen, — überhaupt gab der bekannte amerikanische Quantitätsmassstab die Richtung für die Darstellung. — Dann schloss er den Kreis des grössten dieser Apparate durch Einschaltung seiner eigenen Person und liess darauf circa 60,000 Volt ihren geräuschvollen Lauf nehmen. Ein brausender Applaus scholl durch den Vorlesesaal. Archimedes hatte einst das forscherfrohe Heureka ausgerufen. War dieses Händeklatschen demselben Impuls entsprungen? Wer lesen konnte, musste sich gestehen, es leuchtete nichts Archimedeisches in diesen Gesichtern. Das oberflächlich Theatralische des Schaustückes hatte die Gemüter gefangen genommen und der Beifall war ebenso roh wie die Absicht der Vorstellung. Von der geheimnisvollen und ewigen Macht, die das Experiment mit absoluter Sicherheit möglich machte, die ferner das Schaustück in diesen jungen Geistern zu einem Schauspiel gemacht hätte, diese Macht des Gesetzes, dessen Erfassung erst das Tier zum Menschen macht, die dem Menschgewordenen weitere, realere Perspektiven und Machtbereiche (ich meine hier nicht in erster Linie die der Technik) eröffnet; von alle dem schienen sie ohne Ahnung geblieben zu sein, und die unschuldigen Tiere, die vor einer Stunde in den Vorlesesaal gkommen waren, gingen in derselben Qualität wieder hinaus Warum? Lediglich weil der Lehrer das Eine, was not tut, und das wir nun kennen, mit aller Macht seiner Persönlichkeit hervorzuheben und in seiner ganzen herrlichen Majestät auszuzeichnen unterlassen hatte.

Genau dieses selbe Verhältnis haben wir heute in unserem Bemühen um die neuen Methoden des Sprachunterrichts. Schaustücke — oder da es sich bei den Methodikern hauptsächlich um das Gehör handelt — Hörstücke, Ohrenschmauss sozusagen werden den Lernenden zum Besten gegeben. Bei dem Eifer des Appells an das Ohr kommt aller Sinn für das Systematische, für das die tatsächliche Meisterschaft Gewährleistende abhanden, und die weglose Wildnis des sinnlichen Eindrucks, das Prototyp des Zufälligen, tritt an dessen Stelle. Der Zögling, der aus einer solchen Unterrichtsnarkose hervorgeht, ist zwar ausgestattet, einen Ahnungslosen mit einer Anzahl glücklich zusammengereihter Gemeinplätzchen zu überraschen. Macht man in dieser Überraschung einen weiteren Ansatz zu natürlicher Konversation, so stellt sich bald die unausbleibliche Impotenz heraus.

So hat sich der gediegene und geschichtlich als leistungsfähig erwiesene alte Sprachunterricht in einen Naturalismus, öfters mit romantischer Zutat, verwandelt, und man hört solche lustig-traurige philosophische Putzigkeiten wie die, dass der Satz die elementare Einheit der Sprache sei. Eine anerkannte Autorität in der direkten Methode sagt wörtlich: again, in our syntactic studies today the stress on the *sentence* as the unit of speech is setling controversial matters in a beautifully simple way. When the babe lisps its first *mama* it is speaking a complete sentence and not uttering a single disconnected word. Abgesehen von der Unrichtigkeit der Behauptung in dieser Form, — wie mag die sonst so herbe Wissenschaft in zarter Rührung sich tränenfreudig genötigt fühlen, den ihr sonst so fremdartig dünkenden Schluss zu ziehen — in majorem gloriam der direkten Methode. — Ergo ist der Satz elementare Spracheinheit: denn sieh doch, das Kind sagt ja sein „erstes Mama" und das ist doch ein Satz! Diese romantische Logik wird dann im nächsten Paragraphen gewissermassen begründet durch den wurzelhaften Satz: Science and common sense are on their side. Also diesen krausborstigen und bestialen Kunden hat die Wissenschaft zum Bettgenossen, common sense! Wahrlich

Den Teufel spürt das Völkchen nie,
Und wenn er sie beim Kragen hätte!

Es kann aber nicht anders kommen, wenn die wissenschaftliche Kritik anfängt, so ganz abzugehen, wenn die hehre Göttin zur Grossmutter wird, die ihren Enkeln alle verrückten Einfälle liebenswürdig nachsieht. Es kann dabei, es muss dabei so weit kommen, dass man behauptet, die direkte oder x-beliebige Methode sei die richtige, denn die Mutter verfahre auch so bei der Anleitung des Kindes zum Sprechen. Ja, die direkte Methode werde zuweilen mother's method genannt! Das ist im Geiste der Methodenvertreter durchaus konsequent gedacht. Das Elementarste

aber ist übersehen und bleibt unbeachtet, nämlich dass das Kind in anatomischer, physiologischer und psychologischer Hinsicht durchaus verschieden ist von einem Erwachsenen oder auch von einem vierzehnjährigen Schüler, dass es sogar sozial überhaupt anders situiert ist und andere Bedürfnisse hat als der Erwachsene, dass man also in den beiden Fällen mit anderen Wesen zu tun hat, dass die beiden Fälle grundverschiedene Massstäbe erheischen, und dass die Anwendung *eines* Massstabes und Aufbauung *einer* Lehrmethode auf diesen Massstab zur wissenschaftlichen Dogmentyrannei gehört.

Und was soll man endlich dazu sagen, wenn in der Methodenekstase unseren ahnungslosen Schülern, die, wie Goethe sich wohl ausdrücken würde, ein zivilisiertes Deutsch lernen sollen, solche Sachen geboten werden, wie „es ist mir Wurst"! Es ist nicht nötig, dass derartiges Empfindungsdeutsch an der Grundlegung zur Aneignung der deutschen Sprache teilnimmt. Der Deutsche hat die Kultur des dreissigjährigen Krieges überwunden. Er badet sich leidlich oft und redet ein leidlich dezentes Deutsch. Solche und andere weniger grobe Sensationsstückchen müssen aber den nötigen Ersatz liefern, wenn die Grammatik nicht mehr die alleinige Grundlage bieten kann.

Und vollends will es die Ironie, dass zu den begeistertsten Anhängern der verschiedenen Methoden gerade diejenigen gehören, deren Deutsch selbst, wenn die besagten Methoden wirklich so wirksam sind, eine rechte Portion derselben vertragen könnte. Die einfachste Unterhaltung leidet durch Störung mangelnder Durchschnitts-Sprachmeisterschaft. Was wollen denn die Methoden bedeuten, wenn ihre Vertreter selbst nicht den Segen derselben geniessen?

Das im ersten Satz genannte Prinzip kommt damit zu seinem dümmsten Austrag. Energieverbrauch ist die Devise. Dasjenige aber, was in der Physik mit dem Begriff der Energie in ihrer Wirkung, wie mit allen Begriffen dieser Wissenschaft, wesentlich zusammenhängt, nämlich die Schranke des Gesetzes, das ist hier ausgeblieben. Das denkend und kritisch Richtunggebende fehlt.

Man wende mir nun nicht ein, dass die Grammatik ja durchaus nicht ausgeschlossen sei. Ausgeschlossen ist sie allerdings nicht, aber dieser limitative Zustand ist eben geradeso schlimm — wenn nicht schlimmer — wie eine direkt ausgeschlossene Grammatik. Wer kümmert sich um einen geduldeten Gast. Herr im Felde und Wirt im Hause soll sie sein. Das heisst aber nicht, dass sie dann anrichtet, was man sich in neuer Zeit darüber eingebildet hat, sondern dass sie schafft, was sie bei unseren Vätern geschaffen hat: strikte und reine Ordnung im Kopf des Schülers sowohl wie im behandelten Gegenstand — und nebenbei bemerkt, auch im Kopfe des Lehrers. Das verlangt Arbeit, nicht nur auf Seiten des

Lehrers — bei den Methodikern liegt diese Arbeit fast ausschliesslich auf seinen Schultern — sondern vor allem auch auf Seiten des Schülers. Und sie soll nicht vor allem leicht, sondern vor allem ordentlich gemacht werden. Das Leichte ist das Begleitende, die Ordnung, die Disziplin — wie gesagt, im Kopfe des Schülers wie im zu behandelnden Gegenstand— ist das Wesentliche. Dieser Standpunkt muss von den Methoden preisgegeben werden. Alles muss leicht und unterhaltend gemacht werden. Die Regeln der Grammatik müssen nicht streng wissenschaftlich formuliert, sondern im Plauderstil verabreicht werden. Der ganze Ton der Methoden — man kann sagen, überhaupt des Schulwesens in Amerika — muss auf den des Theestündchens zugestutzt werden. Professor Keidel aus Ohio redet ein gesundes Wort, wenn er hierzu sagt: „Man sehe sich nur die Reklame für Schulbücher an: alles leicht, mühelos, ohne Zeitvergeudung, spielend, etc. Ich scheue mich nicht, mit allem Nachdruck zu erklären, dass das der Anfang vom Ende ist. Schulen sind keine Theater, die möglichst viele Besucher zählen wollen. Und wer das Wort vom Schweiss, den die Götter dem Menschen gesetzt, durch eine neue Methode zu nichte machen will, ist entweder nur Geschäftsmann oder nur naiv..... Amerika ist augenblicklich das einzige Land der Erde, in dem körperliche und geistige Vernachlässigung und Verschlappung zu ernster nationaler Gefahr zu werden drohen. Eins ist not. Es ist das Wort des Pädagogen Ziegler an die deutsche Lehrerschaft: „Mehr Eisen ins Blut."

Dass viele Mittel, welche die Methoden zur Anwendung bringen, einen gründlichen pädagogischen Wert haben, ist eben so wahr, wie dass neben dem Gedanken der Gravitation auch die Empfindung des Falles eines Körpers besteht und vor allem ihren belebenden Wert für den Gedanken hat. Das Gehör hat keinen zu unterschätzenden Wert bei der Erlernung der Sprache, wie auch die peinlichst genaue Aussprache nicht minder hochzuschätzen ist. Wer das nicht gewusst und beachtet hat — seit Adams Zeiten nicht gewusst hat — der war nicht dumm —so dumm kann kein Sterblicher sein — der war einfach faul.

So sehr aber auch die Psychologie nicht die Grundwissenschaft für die Physik ist, ebenso sicher ist sie es auch nicht für die Grammatik. Sie ist höchstens begleitende Wissenschaft. An dieser Stelle aber liegt der Fehler, nicht nur für das Lehrwesen, sondern für die ganze moderne Kultur: in der unerhörten Anmassung der Psychologie inbezug auf ihre Kompetenz. Sie will Grundwissenschaft sein, sie will Prinzip sein alles geistigen Seins und Tuns, ist aber in der Tat eine Spezialwissenschaft neben anderen, eine junge und noch sehr irrende. Sie ist die Ursache unseres richtungslosen Energieverbrauchs, der verdammten Wollust unseres Tages, der keine Ruhe kennt und keine Besinnung.

The Teaching of Vocabulary.

By **Prof. Paul H. Grummann, Ph. D.**, University of Nebraska.

Some authorities have asserted that the mastering of a small vocabulary is the proper aim of an elementary course. It would not be impossible to work out the sentences of every day intercourse and to teach this rather simple vocabulary to the beginner in a comparatively short time. The pupil then would be helpless in all but a very limited range of reading. The child at six has such a knowledge, yet the schools devote eight years to the task of teaching it to read the mother tongue.

The difficulty that is found over and over again in second and third year classes, is that the child has no fund of words to fall back upon when it encounters new compounds. It is not rash to assume that the vocabulary has not been taught properly, or such a fund would be available.

Some help may be gleaned by observing the child as it acquires its mother tongue. The child hears a large amount of language daily that it does not understand at all. Gradually parts of this language are assimilated and understood. Still later a very small part is sufficiently mastered to be reproduced. This small part might be called the active vocabulary. The teacher is vitally interested in this active vocabulary and should teach it so thoroughly that it cannot be forgotten readily. But at the same time the child should acquire a larger group of words which can be recognized by ear or at sight, without being at the disposal of the child in active speech. Lastly, the child should have a first acquaintance with a large group of words that may be recalled to its consciousness. The process of learning then becomes a gradual assimilation of language material from the strange, the subconscious, the conversant into active consciousness.

How is the teacher to supervise these processes? Is she to follow the method of the home and subject the child to a large amount of language that it divines but does not understand? Such a method would be very good if she had as much time as the mother has in the home, not forgetting that the mother has the help of the whole family and the child's playmates. This suggests the crucial weakness of the direct method, as generally understood, for this method presents connected prose and ignores the fact that a comparatively large group of words should be mastered that cannot be worked into the connected selections without making these monotonous and silly.

A careful examination of many direct method books will show that they ignore, are forced to ignore a large part of the vocabulary of every day life. How many of them actually do teach the pupil the names of

the commoner animals, the house and the parts of the house, the common fruits, vegetables and trees, the organs of the body and the parts of the body? When these words are introduced, it depends upon their chance in the story, and their absence or presence in the course is largely a matter of accident.

No well informed teacher will deny that a word should be learned primarily in its sentence relationship. That remains the main association and therefore the recitation should be filled as full of German sentences as possible and the teacher should avail himself of every opportunity to lure, coax, prod, force the pupil to use them. But to say that the association of the word in the sentence is the only association that the teacher should cultivate, is to miss some of the best opportunities. A large number of analogies immediately suggest themselves; synonyms, antonyms and etymologies. All of these a normal, intelligent child uses constantly in learning the mother tongue. The teacher should also utilize them, but not necessarily in the slow and unguided way of the child.

In the field of analogy the richest opportunity is presented, especially in the elementary course. Foremost here is the analogy of mere sound, which the child comes to utilize almost automatically in acquiring language. The intelligent teacher, however, may further stimulate the habit and direct it wisely. Examples of such sound analogies are: *Ort—Wort; Sang—Klang; Rand—Band.* They are particularly helpful when slight differences denote a distinction: *sagen—sägen; sägen—der Segen; Ofen—offen; Sohn—Sonne; Ton—Tonne.*

Frequently analogy can be used in clearing up the gender of a word: *das Weib—das Kind; der Mund—der Zahn—der Schlund—der Magen—der Darm; die Lippe—die Zunge—die Wange—die Nase; das Auge—das Ohr.* Similarly irregular plurals of nouns may receive explanation: *die Männer—die Weiber; die Würmer—die Hühner; die Damen—die Herren—die Frauen.* No less helpful are the analogies of conception: *kalt—kühl—warm—heiss; Fuss—Hand; Zehe—Finger; Bein—Arm; Finger-Ring; Finger-Nagel; aufmachen-zumachen; öffnen-schliessen.* This leads naturally into the large and interesting field of synonyms and antonyms. The value of such analogies is that they teach the child the natural relations of words in one-tenth of the time required by the so-called natural process. They afford a rational and profitable short cut, just as sane grammar provides a short cut to construction.

But the most interesting field is etymology. Here the danger is that the pupil will be thrown in beyond his depth before he can swim at all. He should have enough simpler cases to get a safe start: *gross—Grösse; schön—Schönheit; frei—Freiheit; Braut—Bräutigam; Gans—Gänserich.* Later slight sound changes may be introduced: *heiss—Hitze; Schweiss—schwitzen; hoch—Höhe.* Careful presentation of "umlaut" clears up such

cases as: *Garten—Gärtner; alt—älter—Eltern; geben—Gift; vergessen—Vergissmeinnicht.* Here belong also words with o and u: *voll—füllen; schwören—Schwur; verlieren—verlor—Verlust.* In time nouns and adjectives may be derived systematically from verbs: *sprechen, sprach, gesprochen—die Sprache—das Sprichwort—der Spruch; fallen, fiel, gefallen—der Fall—die Falle; graben, grub, gegraben—das Grab—die Grube—das Grübchen—die Gruft.*

In etymology the work has often been made difficult because that was supposed to be scientific, when it was merely unpedagogical. The introduction of Grimm's and Verner's laws in elementary courses illustrates this tendency. The difficulty that these laws have for graduate students should be a warning to the teacher. On the other hand graduate students would not fumble so badly on these principles if they had anything like adequate training in easier and more plausible etymology before they become graduates.

Pseudo-science has also led to pedagogical error in the matter of popular etymology. The teacher of a course in elementary English in a German gymnasium would properly associate cut with cutlet in spite of the fact that cutlet comes originally from *cotelette.* The fact remains that the vast majority of English minds associate cut with cutlet and that is a valuable thing for the pupil to learn. On a strictly scientific basis it must be maintained that cut enters into the etymology of cutlet simply because the English mind has made this association for many years. We know that *frei* is not related to *Freitag* primarily, yet this is what the beginner should get. Later he should be taught that *Freitag* is really derived from *Frija.*

German is very much like Greek. Both languages build their compounds on their own root words, hence in both languages etymology is of prime importance. A student of English may learn the word "depend" as a mere memory feat if he has no knowledge of Latin. The student of German should learn *abhängen* only on the basis of *hangen.* Any other course will fail to get the German *Sprachgefühl* to the learner.

It has been asserted that the teacher should not teach etymologies that have become blurred to the German himself. This looks quite plausible, but nevertheless is an incorrect deduction. When the German uses the word *entzücken,* he may not be conscious of the fact that it is derived from *zücken* and *ziehen,* but these words are in the background of his consciousness. The English student of German cannot have them there unless they are put there.

To teach German without stressing these relations, is to kill German down to the level of those languages that are made up largely of foreign roots, to deprive it of its charm, of its latent poetical content. For this reason translating vocabularies are generally an unspeakable wrong to the

learner, for they give only one angle of the word and none of its vital associations.

The proper teaching of vocabulary calls for systematic work. To throw all the associations of a word at the pupil at once in the elementary stages of the work is nothing but bungling. The word should gradually grow into its associations, until the student has real difficulty in forgetting it. By accumulating the associations gradually the teacher makes every approach to the word interesting and enthusiasm grows as the work proceeds.

Luther's Attitude Toward Language Study.

By **Prof. W. W. Florer, Ph. D.,** University of Michigan.

In this age of educational reform it may be well for us to listen back through the centuries for a moment to discover whether or not the warning voices of the early prophets of modern life have been heeded. It is time to ask if we have followed Goethe's advice: "That which you have inherited from your fathers, you must acquire in order to possess."

Among the forerunners of the modern school system towers Martin Luther of whom we may still exclaim in the words of the young Lessing: "Luther, thou great, misknown man." Here we shall consider Luther, not as the religious reformer, but as a man who understood the educational needs of youth, when his country was engrossed in commerce and neglectful of a man's higher attainments. Only one phase of his observations can be considered — his attitude toward language study.

Does Luther speak as one having authority? He was one of the strongest interpretive teachers who ever held a chair in a German university. He was one of the most productive linguists the modern world has known. He was one of the first to recognize practically, if not the first to evolve, the theories on which our American school system had been founded. These theories are: that the schools should be one organic whole from the grades through the universities; that the moral, intellectual, and physical welfare of the youth should be cultivated; that schools do not exist for their own sake but for the state; that the state should maintain schools for its own good, as by furthering and encouraging all means of education it might have properly equipped men to govern.

Luther's attitude toward language study is colored by his theory of the purpose of education. He considered the importance of the mastery of the languages to be the mastery they give one to meet the problems of life, as well as to enjoy the treasures of master minds. He looked upon the power of speech as a divine gift for a divine purpose. He

held that God gave the languages to man to speak. What? The eternal and the present truth. He held that God inspired the art of writing. Why? To preserve eternal teachings and to govern the world through the pen, especially in times of peace.

Luther's first great message for the public schools appeared in 1524, [1] a period of commercial, social, and religious upheaval. At the same time it was the age which showed results from the work of the humanists and from the higher criticism. The work of the humanists was necessary for Luther's reforms. 'They cultivated the study of poetry; they emulated the Ciceronian oratory; they shone in letter writing; they imitated the classical models of form. Above all they claimed it their life mission to spread knowledge of classical antiquity, to gain friends for it everywhere, to obtain for it an independent position in the universities, to establish a science and intellectual culture free from theological guardianship. In a word, they studied the classics for the classics' sake.'

In spite of his belief that language study was for a single purpose he recognized the great influence of the humanists upon language study, as is seen in the one sentence: "Is it not clear that the boy can now accomplish more in three years, namely from his fifteenth to his eighteenth year than formerly the unversities and cloisters ever could have accomplished?" He deemed it the proper time to profit from the labors and the fruits of the humanists. He therefore appealed to the city fathers of Germany. He explained in detail the faults of the former methods and the present needs. He held before them the example of the Greeks and the Romans in their attitude toward education.

His exposition was divided into two categories: Language the knowledge of which is necessary for maintaining the Christian religion; Language the knowledge of which is necessary for maintaining the state. Inasmuch as Luther held that the Christian religion was necessary for humanity, he treated this aspect of the question more carefully.

He answered the customary objections to language study. For example, the people were wont to say, "What is the use of the study of Latin, Greek, and Hebrew, and other free arts? We can teach the Bible and the word of God just as well in German." It is not feasible to note Luther's arguments that God wrote the Bible in Greek and Hebrew with a purpose. We shall mention only the practical arguments.

Luther held that the languages are the sheaths in which the swords of the mind are enclosed; that they are the caskets in which these gems are preserved; that they are the cupboards in which this food is kept. He thought that the fall of language study had been the essential cause

---

[1] An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes.

of the loss of Christian teachings, that through the revival of it a new light had come into the world.

To the statement, "Our fathers have been saved without languages," he answered with the arguments of the modern man of research, which have been urged against Luther himself. "That is true," he said, "but how do you account for the fact that even the church fathers erred so often in the writings?" He cited the errors of St. Augustine in the interpretations of the Psalms, and of others who had presumed to interpret the writings without knowledge of the languages. For example, he believed that Christ was the only son of God, but he deemed it a great mistake to try to establish this doctrine by a mistranslation of the 109th Psalm, for the Hebrew contains no word about Divinity. He deemed it a fatal error for Christians to attempt to prove their teachings by means which must invoke disdain and derision from opponents who know the languages. He mentioned further cases of serious mistakes on the part of the early church fathers. He found no fault with the fathers, for they did the best they could. To substantiate his statement he quoted St. Augustine in *de doctrina Christi,* "It is absolutely necessary for a Christian teacher to master Latin, Greek, and Hebrew." But he considered it an undertaking of folly that one should, at this late date, 1524, attempt to learn the writings by reading the interpretations of the fathers, their books and commentaries. The fathers had lacked mastery of languages and had groped in the dark for that reason. Recent development in language study had thrown new light upon the writings and Luther thought it a disgrace not to profit therefrom.

Many proclaimed that learning was not necessary, but spirit. Inasmuch as so great emphasis is placed on the spirit of Luther and his reformation, his answer to this objection is very interesting. He replied in characteristic style: „Geist hin, Geist her. My spirit has only proven that their spirit has been still in a corner. It was not my spirit, but my knowledge of languages that made me certain and sure. I might have been a simple country pastor, but I would never have been able to cope with the Pope and his regime without this knowledge. The devil does not fear my spirit as much as he does my speech and my pen."

He stated further that although the spirit might be present, the text might be misunderstood, and that one would not be able to fight for the faith against error, for one is too prone to go one's own way and read into the text one's own thoughts. He therefore emphasized that it was dangerous for the cause of God to speak of God's affairs in other words than those which God used. Accordingly, linguistic study is absolutely necessary, or the truth will be marred and the spirit eventually lost.

The theory that the knowledge of languages was an absolute condition of good government was one of Luther's pet hobbies. One finds assertions on this subject throughout his real activity. His opinions are focused in the pamphlet under discussion and in the famous Sermon to the Parents of Germany in 1530. (Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten soll.)

Luther considered it a fatal mistake to provide schoools merely for the ecclesiastical class, as if this class were the chosen class of God. He held that the secular classes were also divinely inspired; that all the classes were but different members of one large organic whole. This was in accord with his theory that the whole system of education should be organic. He treated the subject as if there were no soul and no future life, neither heaven, nor hell.

His arguments bear on this simple statement: It is necessary to have well educated men to have effectual state government. He emphasized again the example of the heathen Romans and Greeks, in that they paid careful attention to the youth for the sake of the state, even though they did not consider the state as divine. Luther had the apparently naive idea that the Christian should have a higher conception of humanity and the state than an ancient heathen. It angered him that such was not the case.

He knew that the secular classes needed to maintain the appearance of the state, as he expressed it. For that purpose the state must have well educated men and women in order to govern the state and control the people. But he believed that it was from among the people that this educated, governing class should come. He knew that the children of today are the men of tomorrow. Therefore he began with the education of the children. Formerly he had hoped to begin with the university, but he soon learned that it was not the place for any reformation along vital lines.

His theories are simple. If the children are educated in the languages, they may read the history and maxims of the world and profit from the experience of the world. From the study of the poets they would enrich the mind, broaden the viewpoint and increase the powers of expression, whether in speaking or writing. Thus they obtain a direct preparation for the fulfilment of the future duties of society and state.

Luther passes over the enjoyment which a man well versed in languages may derive from speaking and associating with learned men and traveling in foreign countries. He emphasizes the fact that languages have a practical value for all the official and professional classes. He maintains that the foundation for the university should be exact and thorough, so as to enable youth to attain the highest and most influ-

ential positions. The more thorough the preparation, the greater the success. He held, for example, that the proper preparation would give the lawyers a better understanding of the natural rights of men, as Luther himself understood those rights. Inasmuch as money was the goddess of that age he even appealed to parents on the sordid side of the question.

Such was Luther's theory of the duty of the state and parents to provide for and encourage schools, encouraging thereby the preservation of Christianity, family, society and state.

Did he hold language study possible from the child's point of view? Luther believed that the child had a natural craving and ability to learn languages, provided they were presented in a reasonable practical manner adapted to the capacity and training of the pupil. The teacher should ever keep in mind the pupil's desire to learn, go slow, and never overcrowd. Above all the teacher should be human. He believed that teachers should change their methods, inasmuch as they were living in a new age, and adapt them to the needs and qualifications of their pupils. For example I would quote from the Sainted Luther: "They must eliminate the hell and purgatory of the schools, *drill* on cases and tenses."

The problems of the course of study of the methods of instruction interested the great educational reformer who had observed the essential weakness of the instruction system from his very youth. He was well prepared, therefore, to understand the observations of men like Erasmus of Rotterdam, his friend, Philip Melanchton, and others. This fact makes it difficult to recognize just who the leading contributor is in the course of study published in the pamphlet entitled, Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen, Wittenberg, 1528, revised, 1538.

Luther accepted and endorsed the suggestions of the scholars. His vigorous style shows that he was an enthusiastic advocate of the proposed course of study and of the "Direct Method" of teaching languages. [2]

On account of the present importance of the course of study, written nearly 400 years ago, the outline (1538 version) will be restated — not translated — almost in entirety.

The pastors shall admonish the people to send their children to school in order that one may train young men to teach efficiently in the church and to govern also in other respects. Some are of the opinion that it is enough for a pastor that he can read German, but such is a dangerous notion. For whoever is to teach others must have not only

---

[2] See Pädagogische Monatshefte, 1902, 8–9. W. W. Florer, *Remarks on the Direct Method of Teaching German* (The first article on the Direct Method printed in America).

long practice but also special skill. To attain these qualifications one must be trained from early childhood. Paul, speaking in I Timothy 3:2 says that a bishop must be apt to teach. Thereby he indicates that they shall possess more efficiency than the laymen. Such well prepared people are needed not only in the church but also in the state. Therefore the parents should send their children to school for the sake of God, and prepare them for God's work, that God may use them for the benefit of others.

Up to this time one has gone to school for the stomach's sake, and the greater part has learned that he obtains a Prebende and nourishes himself with sinful masses. Why do we not honor God in that we learn for the sake of His command? For without doubt He would furnish nourishment for the stomach. He speaks in Mathew 6:33, "For seek ye first the kingdom of God — and all the treasures shall be added unto you."

Now there are many abuses in the schools and in order that the youth may be properly instructed we have worked out this form.

Firstly, the teachers shall see to it that the pupils learn only Latin, not German or Greek or Hebrew, as some have done up to this time, overburdening their minds with a manyfoldness that is not only unfruitful but harmful. One sees that such teachers do not consider the needs of the pupils, but undertake so many languages for the sake of their own reputations.

Secondly, they shall not overburden the pupils with many books, but shall avoid in everything complexity.

Thirdly, it is necessary that the children shall be divided into groups. Almost every sentence in the following could be explained by statements of Luther on these topics throughout years of observation, but the time is too limited for that.

(To be concluded.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

Wie vor mehr als einem Jahre an dieser Stelle berichtet wurde, hat unser Schulrat *die Beförderung der Lehrer von dem Austritte aus der „teachers' federation" abhängig* gemacht, und Ende Juni v. J. hat er sogar 68 der bekanntesten Führer in der Lehrerunion — diese hatte sich bekanntlich mit den Arbeiterunionen solidarisch erklärt — kurzerhand entlassen. Die streitbare Vertreterin der Federation hängte daraufhin eine Klage gegen den Schulrat an und gewann auch in der unteren Instanz. Dieser Tage aber entschied das Illinoiser

Staatsobergericht einstimmig, dass der Schulrat im Rechte war und die Klage deshalb hinfällig sei.

Auch wurde kürzlich von unserer Legislatur ein Gesetz geschaffen, nach welchem der *Schulrat Chicagos* künftig aus *elf* anstatt aus einundzwanzig Mitgliedern zu bestehen habe, deren Amtszeit auf fünf Jahre berechnet ist. Der jeweilige *Schulsuperintendent* wird künftig auf *vier Jahre* erwählt, und die *Lehrer*, die eine *dreijährige Probezeit* bestanden haben, können nur nach einem Disziplinarverfahren entlassen werden. — *Der Präsident der Schulbehörde*, Herr Jakob M. Loeb, der nach dem Dafürhalten der Federation ganz besonders für all den angeführten Trubel verantwortlich ist, wurde vom Bürgermeister als erster der elf Schulräte auf fünf Jahre ernannt und nach bitterem Kampfe im Stadtrat mit 42 gegen 24 Stimmen bestätigt. Man sieht, es weht augenblicklich *kein günstiger Wind für unsere Lehrerunion*, die, wie man hört, überhaupt nur einen kleinen Teil der Lehrerschaft umfasst. Was ihr aber an Massenhaftigkeit abgeht, das ersetzt sie durch grosse Kampfeslust.

Und jetzt hat Chicago auch wieder ein *deutsches Theater*, wenigstens für kurze Zeit. Eine auserlesene Künstlerschar vom Pabsttheater in Milwaukee hat das Wagnis unternommen, auf einige Wochen zu uns zu kommen, um uns zu zeigen, wie *sie* es machen können! Und siehe da, wir Bewohner der windigen Stadt sind noch lange nicht so verbauert, als dass wir echte Kunst, wie sie uns hier geboten wird, nicht zu würdigen wüssten. Wenn sich das verständige Theaterpublikum im letzten Jahre unserem Musentempel ferngehalten hat, so liegen dafür die Gründe nicht bei ihm, sondern bei der Theaterleitung und bei den „Künstlern", die dem intelligenten Publikum wenigstens den Besuch gründlich verleidet haben. — Die Wiedergabe der Ganghoferschen Komödie „Der heilige Rat" von Seiten der Milwaukeer verdient das allerhöchste Lob. **Emes.**

Cincinnati.

„Der heutige Stand des deutschen Unterrichts im Vergleich mit dessen Stand vor zwanzig Jahren." So lautete das Thema, worüber der hiesige Buchhändler und Verleger, Herr Gustav Muehler, der in Lehrerkreisen sehr wohl bekannt ist, am 16. Mai vor dem deutschen literarischen Klub hier sprach. Mit einem wahren Bienenfleiss hatte Herr Muehler seit vielen Monaten das statistische Material für seine Arbeit gesammelt und nach wiederholten schriftlichen Anfragen in allen Staaten und Städten, wo deutscher Unterricht in den öffentlichen Schulen erteilt wird, war es ihm gelungen, eine übersichtliche und zuverlässige Darstellung zur Lösung seiner schwierigen Aufgabe zu gewinnen — soweit dies überhaupt möglich ist. Auf die prozentualen Vergleiche zwischen den einzelnen Städten und Staaten inbezug auf Zu- oder Abnahme des deutschen Unterrichts, auch im Verhältnis zur deutschen Bevölkerung, verwandte Herr Muehler ganz besondere Mühe. Da dieses Thema sicherliche jeden Lehrer des Deutschen in den Vereinigten Staaten interessiert, wird die Arbeit vielleicht schon in der Juninummer der Monatshefte veröffentlicht werden.

Seit Ausbruch des gegenwärtigen Weltkrieges sind aus naheliegenden Gründen hierzulande *viele deutsche Festlichkeiten und Jahresversammlungen aufgegeben und verschoben* worden. Auch das Bundesturnfest, das für Ende Juni d. J. in Brooklyn geplant war, musste aufgeschoben werden, obwohl die Vorbereitungen dazu schon weit gediehen waren. Dies veranlasste die deutschen Turnvereine von Cincinnati und Umgegend, hier ein *Turnfest im kleinen Rahmen* abzuhalten. Dieses Fest wird am 27. Mai in unserem Zoologischen Garten stattfinden, und dabei werden alle Freiübungen, die für Brooklyn vorgeschrieben waren, vorgeführt werden, ausserdem auch Spiele und Wettturnen.

In der Mai-Versammlung des deutschen *Oberlehrervereins* wurden die sämtlichen bisherigen Beamten, mit Kollegen Frank E. Keller an der Spitze, wiedergewählt. Herr Meyer-Eigen von unserer deutschen Theatergesellschaft hielt nach dem gemeinsamen Mittagessen einen Vortrag über „Wilhelm Busch, Denker und Humorist." Da Herr Eigen seine Arbeit durch verschiedene gutgewählte kurze Humoresken und Gedichte des vielgeliebten Humoristen gewürzt hatte, war die Vorlesung ein ganz besonderer Genuss, wofür die Zuhörer herzlich dankten. Dr. Fick teilte mit, dass der ehemalige deutsche Oberlehrer *Hermann von Wahlde* am 1. Mai in Pasadena, Cal., gestorben ist, und er wid-

mete dem entschlafenen Kollegen einen Nachruf, worin er dessen Verdiensten als eines tüchtigen deutschen Jugenderziehers Würdigung angedeihen liess. Das Andenken des Verstorbenen wurde durch Erheben von den Sitzen geehrt.

Brunnenvergiftung. — In der gegenwärtigen Zeit der internationalen Verhetzung und Scharfmacherei hat man sich nachgerade an die höchst einseitigen Leitartikel und die Berichterstattung unserer probritischen Tagespresse gewöhnt. Man regt sich nicht mehr über deren Lügen und Geifereien auf. Dass jedoch auch wissenschaftliche Zeitschriften, die wenigstens bisher als solche gegolten haben, nunmehr in das unneutrale und antideutsche Fahrwasser lenken, ist sehr beklagenswert. Da ist z. B. *The National Geographic Magazine*, herausgegeben von der Geographischen Gesellschaft in Washington, eine Monatsschrift, die während ihres 28jährigen Bestehens nur geographische und ethnologische Artikel mit ausgezeichneten Illustrationen gebracht hat. Die Artikel nebst den photographischen Bildern erstreckten sich über die Länder- und Völkerkunde der ganzen Welt und waren immer streng wissenschaftlich. Darum hatte die Zeitschrift ihre Abonnenten hauptsächlich unter Lehrern und Studierenden. Da bringt nun die Märznummer sechs politische Aufsätze, die allesamt England und seinen Alliierten das Wort reden, und zwar in einer Weise, die selbst dem gelbsten probritischen Jingoblatt „Ehre" machen würde. Sogar die Rede, die der sattsam bekannte Hetzer und Scharfmacher John Sharp Williams am 4. April im Senat zu Washington gehalten hat, ist in dem Heft abgedruckt. Sicherlich hätte diese Harangue, die von geschichtlichen Entstellungen und Unwahrheiten strotzt, keinen Platz in einer wissenschaftlichen Zeitschrift finden sollen. —

Und da ist noch ein Wochenblättchen, „Current Events, a condensed newspaper, for use in public and private schools", das seit sechzehn Jahren in Springfield, Mass., herausgegeben wird und sich rühmt, „eine grössere Zirkulation zu haben als irgend eine Schulzeitung in der Welt"! Tatsache ist, dass die wöchentliche Ausgabe dieses Blättchens wohl in die Hunderttausende geht, denn es hat z. B. in Cincinnati allein mehrere tausend Abonnenten. Das Blatt war bis vor wenigen Monaten auch in lobenswerter Weise bemüht, die hauptsächlichen und wissenswerten Neuigkeiten und Tagesereignisse in kurzer und dabei rein sachlicher Darstellung, ohne jegliche politische oder nationale Färbung, zu berichten.

Leider hat sich das seit einigen Monaten in bedauerlicher Weise sehr geändert. Dieses Schulblättchen bringt jetzt seine wöchentlichen Mitteilungen und Leitartikelchen in einer Weise gefärbt, wie sie kein probritisches Hetzblatt schlimmer und gehässiger verüben könnte. Und diese „short history of our own times", wie sich das Blättchen stolz in seinem Untertitel nennt, gelangt wöchentlich in die Hände von vielen Tausenden von Schulkindern, und das gewissermassen mit der Sanktion ihrer Lehrer. Welche Verheerung mag ein solcher „Lesestoff" in dem Gehirn unreifer und urteilsloser Kinder anrichten!

Der unbefangene Jngenderzieher steht den beiden genannten Zeitschriften hilfslos gegenüber; er kann und darf nichts dagegen tun, wenn er sich nicht der Beschuldigung der Illoyalität aussetzen will. Aber könnten und sollten nicht die zuständigen Schulbehörden im Interesse der Jugenderziehung gegen das wöchentliche Hetzblättchen einschreiten?

E. K.

Milwaukee.

Diejenigen Bürger unserer Stadt, die der im April stattgefundenen *Schulratwahl* mit Wonnegefühl bezw. mit Bangen, je nach sozialpolitischer Gesinnungsstellung, entgegengesehen hatten, erfuhren eine Überraschung. Keiner von den fünf mit hoher Stimmenzahl in der Vorwahl aufgestellten sozialistischen Kandidaten wurde gewählt.

Aprilnecken! — Und Aprilschauer: *Einschränkung des deutschen Unterrichts!* so hörte man es unbehaglich brausen in den Berichten der hiesigen Tagespresse. Doch, — ob dir oft auch bangt und graut — wie vorauszusehen war, ist der Angriff auf den deutschen Unterricht auch diesmal wieder nicht gelungen. Mit 42 gegen 10 Stimmen beschloss der Verein der Schulprinzipale, nachdem man endlich des langen Haders in den öfters täglich sich wiederholenden Sitzungen müde geworden, die Empfehlung seines Zehnerausschusses nicht anzunehmen, die eine Abschaffung des fremdsprachli-

chen Unterrichts in den unteren Klassen der Volksschulen vorsieht. Der Vorsitzer des Zehnerausschusses hatte selber den Vorschlag gemacht, die Empfehlung fallen zu lassen. Solange der Kriegszustand herrscht, soll die Frage der Beschneidung des fremdsprachlichen Unterrichts im Prinzipal-Verein nicht wieder aufs Tapet gebracht werden. Einstweilen lugt also die liebliche Sonne vorsichtig aus dem Gewölk. Erledigt ist die Sache damit jedoch keineswegs. Es kommt alles wieder um! Darum muss man sich jetzt gut vorbereiten. — Auf der vorletzten monatlichen *Versammlung des Vereins deutscher Lehrer* gab Fräulein N. Minnehan, Mitglied der Milwaukee Lehrervereinigung, einen geschichtlichen überblick über das hiesige Lehrer-Pensionsgesetz und erteilte bezüglich desselben wichtige Auskunft. An der dem Vortrag folgenden Debatte beteiligten sich insbesondere Prof. L. Stern und Dr. Köppel, und ihre Ausführungen trugen viel zur Klärung und Läuterung missverstandener Paragraphen des Pensionsgesetzes bei. In der letzten Versammlung des Lehrervereins hielt Herr Seminarlehrer J. Eiselmeier einen Vortrag über Phonetik. Der Name des Redners allein bürgt schon dafür, dass das Gebotene lehrreich, interessant und anregend war. Eine rege Aussprache folgte dem Vortrag.

Die deutschen Lehrer von Milwaukee haben ihren Patriotismus und ihr Interesse an der *Lincoln Memorial-Kampagne* dadurch kundgegeben, dass sie dem Schatzmeister der Vereinigung die Summe von $25 übersandten.

Unter den Wehen unserer schicksalsschwangeren Zeit wurde in Milwaukee ein neues Kindelein geboren. Sein Name ist *„The Western Critic"*. Vater desselben ist der in deutschen Lehrerkreisen unseres Landes genügend bekannte frühere Seminarlehrer Karl Schauermann. „Lest We Forget" prangt als Motto, als Taufzeichen auf der Stirn dieses in englischer Sprache gedruckten Monatsblattes. „Damit wir nicht vergessen", was ein Washington, ein Jefferson, ein Lincoln sich als Ideal des Landes der Freiheit dachten. „Glück auf!" dem neuen Freiheits-Boten der amerikanischen Presse.

J. Dankers.

II. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Herr Richard Krug, der Leiter einer der Milwaukeer High Schools, hielt am Abend des 23. April einen hochinteressanten und belehrenden Vortrag im Seminar über den *„deutschen Shakespeare"*. Vor einem Jahre hatte Herr Krug diesen Vortrag bei Gelengenheit der Shakespeare-Feier vor der hiesigen deutschen literarischen Gesellschaft gehalten, und so sehr hatte der Vortrag gefallen, dass sich der Redner auf vielseitigen Wunsch bewegen liess, denselben zu wiederholen. Der Vortrag war gut besucht, ein grosser Teil der Zuhörer waren Milwaukeer Deutschlehrer.

Am Freitagabend, dem 27. April, fand das diesjährige *Preissprechen* der Schüler des Seminars statt. Frau Gustav Trostel, eine Abiturientin des Seminars, hat die Preise gestiftet. Um den Preis für die beste deutsche Leistung bewarben sich Irene Klug, Julia Baechle, Irma Voelz, Frida Meyer, Elisabeth Woellermann und Ernst Kurath, und für die beste englische Leistung Gertrude Gaenge, Roland Buelow, Martha Schulz und Emil Duwe. Die Preise wurden Frl. Baechle und Frl. Schulz zugesprochen. — Heinz Roemheld, ein Schüler der Vorbereitungsabteilung, hat einen packenden *Schulmarsch* (mit Chor): "The Black and the Orange" komponiert, der bald im Druck erscheinen soll. Für den besten *Entwurf für das Titelblatt* war vor einigen Wochen ein Preis von $10 von Herrn Albert C. Elser, einem Mitglied der Verwaltungsbehörde, ausgesetzt worden. Dieser Preis wurde ebenfalls ausgeteilt und zwar an Frl. Alma Mehrstedt; lobend erwähnt wurde die Arbeit von Frl. Marie Toser. Auch Herrn Roemheld wurde ein kleines Andenken überreicht.

Die Bibliothek des Seminars ist durch eine Schenkung bereichert worden, für welche hiemit der herzlichste Dank ausgesprochen wird.

Herr L. F. J. Meyer, ein deutscher Pädagoge, der zuletzt an der lutherischen Gemeindeschule in Jefferson, Wisconsin, tätig war, hat sich einem

anderen Berufe zugewandt. Nun hat er seine Bibliothek dem Seminar geschenkt.

Unter den zahlreichen Büchern kommen besonders die Bücher über Literatur, sowie die pädagogischen Werke dem Seminar zustatten.

Unter den Büchern über Pädagogik sind die 14 Bände aus der „Pädagogischen Bibliothek", herausgegeben von Siegismund und Volkening in Leipzig, besonders wertvoll. Dieselben enthalten die Werke von Comenius, Locke, Kant, Montaigne, Vives, Rousseau, Franke, Herbart, Salzmann und Pestalozzi.

Soeben gelangt der *Prospekt des diesjährigen Sommerkursus des Seminars* zur Ausgabe. Der Fakultät des Kurses gehören ausser den Kräften des Seminars die Herren Dr. H. H. Fick von Cincinnati und Prof. Chas. M. Purin von der Staats-Normalschule zu Milwaukee an. Die Neuerung, dass die Teilnehmer des Kurses in den Dormitorien des Milwaukee-Downer College Unterkommen finden werden, wird die Gelegenheit zum Gebrauch der deutschen Umgangssprache wesentlich erhöhen und auch einen engeren geistigen Austausch herbeiführen.

Blinde Wut begleitet den Krieg; das erfahren wir nun auch. Vor allen Dingen will man diese am *deutschen Unterrichte* auslassen. Erfreulicherweise zeigt sich auch in dieser schweren Zeit der Mut zur Gerechtigkeit und zur ruhigen Überlegung.

In *Nebraska* ist versucht worden, das *Mockett - Gesetz* (wonach der Deutschunterricht und der Unterricht in anderen modernen Sprachen in den Volksschulen eingeführt werden kann) *zu widerrufen.* Der Staatssenat hat sich am 11. April mit 21 gegen 9 Stimmen gegen den Widerruf des Gesetzes erklärt, obwohl das Unterhaus die Vorlage angenommen hatte. Bei der Besprechung sagte Senator Alberts: „Ich will mich mit dem Wert der Trumble-Vorlage nicht befassen, sondern bedaure, dass sie in der jetzigen Kriegszeit zur Entscheidung vorliegt. Wie man sie auch deuten mag, sie wird als ein Schlag gegen unsere deutschamerikanischen Mitbürger ausgelegt werden. Diese Bürger, die zu unseren besten zählen, geben gerade jetzt ein Beispiel von Bürgertugend und Bürgertreue, das die höchste Anerkennung verdient, und ich ersuche die Senatoren, nichts zu tun, das ihnen ihr Herzeleid noch erhöht." Grosser Beifall folgte seinen Worten.

In *Milwaukee* hat ein Zehnerausschuss der Schulprinzipale vorgeschlagen, der Schulbehörde zu empfehlen, den fremdsprachlichen Unterricht in den vier unteren Klassen der Volksschule abzuschaffen. Nach längerer Debatte hinter verschlossenen Türen wurde die Empfehlung mit 42 gegen 10 Stimmen *verworfen.* So lange der Kriegszustand herrscht, soll das Thema nicht vorgebracht werden. Übrigens ist es mehr als fraglich, ob die Schulbehörde die Empfehlung angenommen hätte, falls die Herren Prinzipale sich dafür erklärt hätten.

Herr Carl Schauermann, ein Abiturient des Seminars und früherer Seminarlehrer, ist Herausgeber einer neuen Monatsschrift, die sich *„The Western Critic"* nennt. In der Einleitung sagt Herr Schauermann:

„Unser Zweck und der Geist, in dem wir diesen verfolgen, ist im Titel unserer Publikation gegeben: Wir werden die Begebenheiten der Zeit mit der Ruhe und der Zurückhaltung des Mannes vom Westen abmessen; wir werden uns streng an das Tatsächliche halten, die Superlative in nüchterner und sachlicher Weise auf Positive zurückführen, Humbug aus Geschäft und Politik hinausstossen und an seine Stelle Aufrichtigkeit und Wahrheit setzen. Hauptsächlich werden wir es mit der Presse zu tun haben, mit der lügenden und schwindelnden, widerlich unamerikanischen Presse dieses Landes...."

Wir wünschen dem Unternehmen Erfolg.

Der Ausschuss, den die „Wisconsin Association of Modern Foreign Language Teachers" im letzten Jahre ernannte, um *einen Lesekanon* aufzustellen und über Hilfsmittel für den deutschen Unterricht zu berichten, hat die erste Hälfte seines Berichtes fertig und hat diese in provisorischer Form den Lehrern des Staates zur Prüfung zugesandt. Prof. Purin, der Vorsitzende des Ausschusses, bittet die Lehrer um ihre Mitwirkung an der endgültigen Gestaltung.

In dem langwierigen *Streit zwischen dem Chicagoer Lehrerinnenverband und der dortigen Schulbehörde* ist nun eine Entscheidung erfolgt. Das Obergericht von Illinois hat entschieden,

dass die Entlassung der 68 Lehrerinnen, die im vergangenen Juni so grosses Aufsehen erregte, zu Recht erfolgt ist.

Aus der Begründung des Richterspruches geht hervor, dass nach den bisher gültig gewesenen Gesetzen der Schulrat das Recht hatte, Lehrer und Lehrerinnen anzustellen oder zu entlassen, sowie dass keine Lehrkraft irgendwelchen Anspruch auf Anstellung im Schuldienst oder nach erfolgter einmaliger Anstellung auf dauernde Beschäftigung habe. Nach den bestehenden Gesetzen seien die Lehrerinnen und Lehrer alljährlich neu anzustellen, und dem Schulrate stehe das unbedingte Recht zu, wiederzuwählen oder nicht wiederzuwählen, wen er wolle.

Kürzlich hat aber die Legislatur zu Springfield ein Gesetz angenommen, welches die Bestimmung enthält, dass solche Lehrkräfte, die drei Jahre lang an den Chicagoer öffentlichen Schulen unterrichtet haben, nicht ohne weiteres entlassen werden können, sondern ein Anrecht auf ein Verhör haben, ehe ihrer Lehrtätigkeit ein Ende gesetzt wird. Das neue Gesetz sucht also beiden Teilen gerecht zu werden. (Siehe auch Korrespondenz aus Chicago.)

Kuno Francke, Professor für deutsche Kultur auf Harvard und Kurator des Germanistischen Museums während der letzten fünfzehn Jahre, hat den Universitätsbehörden sein Entlassungsgesuch eingereicht. Diese haben noch keinen Beschluss über die Annahme der Resignation gefasst. Professor Francke ist dem Professorenstab von Harvard im Jahre 1884 beigetreten.

Professor Anton Appelmann von der Universität von Vermont ist von den gegen ihn erhobenen Anklagen wegen Amerika feindlicher Tätigkeit *freigesprochen* worden. Seine Resignation, die er nach dem Abbruch der diplomatischen Beziehungen eingereicht hat, ist jedoch angenommen worden.

Die Vorsteher der Toledoer Universität haben sich geweigert, das Entlassungsgesuch des Professors *Scott Nearing* zu genehmigen. Professor Nearing reichte die Resignation vor einigen Wochen ein, als er wegen seiner Stellungnahme gegen den Krieg mit Deutschland angegriffen wurde.

Eine New Yorker Lehrerin, Frl. Hughan, hat wegen ihrer *pazifistischen Bemühungen* viel Aufsehen erregt. Man möchte sie gerne absetzen, kann es aber auf diesen Grund hin wohl nicht gesetzmässig tun.—Am 23. März, also vor dem Kriegszustand, erklärte Frl. Hughan in einer Protestversammlung gegen den Krieg: „We should all refuse to do anything in its support." Später hat sie eine „Anti-enlistment Association" gegründet. Nun hoffen ihre Gegner, die Schulbehörde zu veranlassen, dem Lehrer solche Aussprüche zu verbieten, die als unpatriotisch ausgelegt werden *könnten*. (Die Willkür hätte dann wahrlich freien Spielraum.) Wegen „Insubordination" könnte man dann Frl. Hughan absetzen. — Prof. John Dewey von der Columbia Universität has sich dahin geäussert, dass ein Lehrer wohl manches *ausserhalb* der Schule sagen dürfe, was innerhalb derselben nicht statthaft sei. Redefreiheit sei in dieser Zeit als Sicherheitsventil der Gedanken zu betrachten, diese könne man doch nicht unterdrücken.

„The New York Training School for Teachers" gibt eine neue pädagogische Zeitschrift, „The Bulletin," heraus, die fünfmal jährlich erscheinen soll und hauptsächlich der Elementarschule dienen will.

Die *Vereinigung der neusprachlichen Lehrer des Mittleren Westens und Südens* hielt ihre Jahresversammlung am 20. und 21. April im Deutschen Hause zu Indianapolis ab, und zwar unter den Auspizien der Lehrer an den Colleges und Universitäten und der Staats-Normalschule von Indiana, sowie der der öffentlichen Schulen von Indianapolis. Ungefähr 150 Mitglieder nahmen an der Versammlung teil. Unter den gebotenen Vorträgen seien besonders hervorgehoben die Ansprache des Präsidenten des Vereins, Prof. A. G. Canfield von der Staatsuniversität Michigan, sowie die folgenden Vorträge, die sich speziell mit Fragen des deutschen Sprachunterricht befassen: „Significance of Word Study in Elementary Language Teaching," Prof. W. E. Mosher, Oberlin College; The Laboratory Method in Theory and Practice, Prof. E. T. Engel, Staatsuniverstät Kansas; The Stereopticon in Modern Language Teaching, Prof. Jacob Heyd, Normal School, Kirksville, Mo.; The Experimental Investigation of Lang-

uage in American Colleges, Prof. Robert J. Kellog, James Millikin-Universität; Concentration in Language Study, Prof. Herman Babson, Purdue-Universität; The Use of Pictures in College German Classes, Prof. John A. Hess, Staatsuniversität Indiana. Ausserdem fand eine Diskussion über die Lehrpläne für die einjährigen Kurse in Deutsch und Französisch statt, die von Prof. Josephine Doniat, Carl Schurz-High School, Chicago, eröffnet werden. Als Gast nahm Prof. A. Busse, Hunter College, New York, der Geschäftsleiter der neugegründeten Zeitschrift „Modern Language Journal", an der Versammlung teil. Sein Bericht über den Stand der Zeitschrift, die mit dem Maiheft den ersten Jahrgang abschliesst, lautete nach jeder Richtung sehr erfreulich.

Die Vermont-Gruppe der New England Modern Language Association hielt am 20. und 21. April einen Lehrertag in Middleburg College ab. Als löbliche Einrichtung sei erwähnt, dass der Staat Vermont seinen High-School-Lehrern, die diese Tagung besuchen, die Ausgaben vergütet. Das Programm bot viel des Interessanten. Als erstes Thema wurde die Lage des modernsprachlichen Unterrichts in Vermont besprochen; über den französischen Unterricht sprach Prof. D. L. Robinson, über den deutschen Prof. E. Skillings. Die Ziele des modernsprachlichen Unterrichts hat Frl. Lucy Cyr behandelt. Der Schulkommissär M. B. Hillegas machte Vorschläge, wie man bessere Leistungen erzielen könne. Eine Arbeit Prof. Bagster-Collins' von der Columbia-Universität über den modernsprachlichen Unterricht an der Junior-High-School wurde von Herrn Spring vorgelesen. Der direkten Methode wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Prof. Anton Appelmann sprach über das Wesentliche der direkten Methode, Frl. Nelson behandelte, in wie weit diese Methode bei den Vermonter Verhältnissen praktisch verwertbar sei. Als Schlussnummer fand eine Musterlektion mit einer deutschen Klasse unter der Leitung Prof. Davidsons statt, um den Gebrauch der direkten Methode zu veranschaulichen.

Montana hat nicht nur eine Dame in den Kongress gewählt, sondern auch eine *Dame zum Leiter der Staatsschulen* erhoben (state superintendent).

Vor kurzem brachte eine Milwaukeer Zeitung auf der ersten Seite folgende *verblüffende Nachricht*, die aus Amsterdam stammen soll; wir hätten eher Schilda vermutet. „All the citizens of *Germany* will be allowed to vote for deputies in the *Prussian diet* following the orders of the kaiser to Chancellor von Bethmann-Hollweg."

Aehnliche Weisheit dieser Art hat die „Westliche Post" auf Seite 5985 des „Congressional Record" entdeckt, wo Bundessenator Owen von Oklahoma uns mitteilt, dass der Vater des am 24. Januar 1712 geborenen Friedrich des Grossen der am 9. Mai 1688 verstorbene grosse Kurfürst gewesen sei. Ebenfalls dürfte Herrn Owens Angabe uns überraschen, dass Bismarck durchaus nicht der Vertreter des starren Junkertums war, als der er immer der amerikanischen Leserwelt geschildert wird; vielmehr machte er (wörtlich zitiert) „nach dem Krieg 1870–71 den Deutschen verschiedene demokratische Zugeständnisse, indem beispielsweise *München* die Erlaubnis erhielt, alle möglichen gemeindienstlichen Werke zu betreiben, sogar städtische Bäckereien, Karussells und Brauereien."

Ein Mitglied des Redaktionsstabes der „Westlichen Post," der Doktor der Philosophie ist und Geschichte zu seinem Fachstudium gemacht hat, ist bei dieser Lektüre schwermütig geworden. Möglich ist's schon.

Aus Kopenhagen über London kommt die Nachricht, dass die an der Universität *Berlin* hörenden *amerikanischen Studenten* von der Liste der Universität *gestrichen* worden sind. Es handelt sich um sechzehn männliche und vier weibliche Studierende, von denen die meisten deutscher Abkunft sind.

Über den hemmenden *Einfluss des Krieges auf die Schule* bringt die „Schweizerische Lehrerzeitung" folgenden Beitrag: „Mitten in strenger Winterkälte brachte der Kohlenmangel eine starke, mitunter recht plötzliche Störung in die Schulführung. Zürich und andere Städte unseres Landes stellen die Heizung der Turnhallen ab. In Deutschland hat Stadt um Stadt die Schulen für kürzere oder längere Zeit geschlossen; so Stuttgart vom 3. bis 12. Februar, München für vierzehn Tage; ebenso in den Städten Badens; andere Orte für acht Tage oder länger. Mitunter erfolgte die

Schliessung so rasch, dass eine mündliche Mitteilung nicht möglich war, wie in Stuttgart, wo die Kinder gar nicht glauben wollten, dass keine Schule sei. In Magdeburg kreuzten sich die Befehle von oben, so dass die Schulen einmal wohl geheizt, aber keine Schüler da waren. Schlimmer noch als in Deutschland, wo gestörte Zufuhrverbindungen den Kohlenmangel verursachten, sind die Verhältnisse in Paris und anderen Städten Frankreichs, in Kristiania und den meisten Städten des Nordens, wo die Schule länger eingestellt werden musste. Mehr und mehr greift die Not der Zeit mit Verfügungen über die Schulwelt ein. Die Schulen werden zu landwirtschaftlichen Arbeiten, zur Anlage von Schulgärten, Bebauung von Ödland, zur Bekämpfung von Unkraut usw. angehalten werden. Ministerielle und Ortserlasse folgen sich diesseits und jenseits des Kanals, um alle Kräfte und jedes Plätzchen Land für die Mehrung der Bodenerzeugnisse verfügbar und nutzbar zu machen."

Victor Cambon vertritt in einem französischen Erziehungsblatt die Ansicht, dass in Frankreich das Studium der deutschen Sprache nach dem Frieden tatkräftiger als je gefördert werden müsse.

Die Besoldung der Lehrer ist in ganz Europa eine ernste Frage geworden, besonders aber in England. Jüngst setzte der frühere Unterrichtsminister J. Pease in der „Contemporary Review" seinen Landsleuten auseinander, dass der Staat grössere Leistungen, insbesondere an Lehrerbesoldungen, auf sich nehmen müsse, wenn England ein befriedigendes Schulwesen haben wolle. An manchen Orten ist es zu einem heftigen Lohnkampfe gekommen. In Ebbro Vale (Wales) wurde erst allen Lehrern eine Zulage (war bonus) von £ 20 gewährt, dann nach einem Monat für die nicht verheirateten zurückgezogen, worauf ein Streik folgte. In London erbaten sich die Lehrer eine Zulage von £ 26, das Schulkomitee war bereit, £ 5 an Bedürftige zu gewähren. Die Lehrer drohten mit einem Ausstand. „If the teachers strike, Britain's education will be paralyzed." Sie verlangen eine Besoldung, die Körper und Geist gesund erhalten lässt.

John Andressohn.

III. Vermischtes.

Vaterland! Du darfst deinem lieben Schwert nicht alles vertrauen. Vaterland, lehre deine Knaben nicht dieses Mittel für das Höchste achten. Es könnte, zu hoch geachtet, leicht in ein Mittel ausarten, das alte, wesentlich Gute, dessen du heute bedarfst, in dir zu paralysieren und in einen Zustand der Lähmung zu versetzen. Nein, Vaterland, nicht das Schwert — nein, nein! Licht! Licht über dich selbst, tiefe Erkenntnis der Übel, die gegen dich selbst in dir selbst liegen. Das ist was dir nottut. *Pestalozzi.*

Sonette von Emil Doernenburg.

Amerika.

Wie einst Columbus steh ich auf dem Decke
Des Meeresrenners, meine Blicke strahlen;
Ich sehe Land, nach langer Seefahrt Qualen;
Noch fürchte ich, dass mich ein Trugbild necke.

Doch rastlos weiter stürmt der edle Recke.
Schon tut die Bucht sich auf in grünen Schalen
Auf Purpurgrund, den Sonnenbrände malen;
Schwer atmend zieht das Schiff die letzte Strecke.

Da horch, ein Jubelruf! Er gilt dem Weibe,
Das mit der Freiheit Fackel in der Rechten,
Antiken Faltenwurfs, mit stolzem Leibe,

Uns ragend grüsst. Und was uns wollte knechten:
Des Neuen Furcht, und leisen Heimwehs Zagen,
Beginnt der Zukunft Hoffnungskranz zu flechten.

Sturm am Meer.

Zu Bergeshöhn will sich die Fläche dehnen;
Es zürnt der Sturm in rauhen Melodien;
Durch Gischt und Flut Manhattans Augen glühen,
Fahlüberwirrt von Wellenflattermähnen.

Ein geller Schrei raubgier'ger Meerphalänen!
Doch will kein Schiff der Hafenruh entfliehen;
Und zornig stolz, durch mächt'ge Himmel ziehen,
Sie ihres Prachtgefieders Demantsträhnen.

Im Sund verankert, wie im weichen Bette,
Liegt träumend der Koloss und schaukelt leise;
Es murrt im Wogengang die Eisenkette.

Ermattet von der schwerbestand'nen Reise,
Schnarcht Kapitän und Seemann um die Wette,
Indess' im Pavillon die Paare kreisen.

Sommerabend am Hudson.

Wegmüde streut die Sonne letzte Rosen;
Es träumt die Welt dem blassen Freund entgegen;
Berauschend schwer auf allen Sommerwegen,
Wogt lind ein Duft wie Frauenhände Kosen.

Schon naht die Nacht, wo alle bandelosen
Sehnsüchte scheu sich tief im Herzen regen;
Der Einsamkeit still an die Brust zu legen,
Verschwieg'nen Glückes zagende Mimosen.

Vor mir der Fluss in stiller Sternenfeier.
Es zittern leise all die Himmelsboten,
Wenn sanft der Nachtwind stimmt die Weltenleier.

Fernfern am Horizont, dem nächtlich roten,
Lärmt dumpf die Stadt; ein aufgescheuchter Reiher
Umzirkelt müd das Kuppeldach des Toten.*

Ich will Dich nicht verlieren....

Mir wirbelt's und schneit's im Kopf herum,
Als ob ewig Winter wär'.
Wo bleibt denn meine Sonne?
Ich brauche sie gar so sehr.
Sonne, Wärme,
Komme, strahle!
Trag' mir den Frühling fein
In all meinen Frost hinein!
Komm' doch, ach komme!
Wo bleibst du nur, meine Sonne?

Da hüpft so ein kleiner Sonnenstrahl
Husch, husch!
Über die Berge zu mir.
Husch, husch!
Der neckt mich und nickt mir und wärmt mich so wohl
Und lacht: Wie gern schein' ich dir!
Scheint und schmilzt
All das Eis,
Und mir wird so warm
Und mir wird so heis....
Sonnenstrahl, Sonnenstrahl,
Scheine mir überall,
Leuchte mir immer,
Erkälte nimmer!
Ich darf dich nicht verlieren:
Ich müsste ja erfrieren.

Und mir ward so wohlig,
So wonnig warm,
So heiss und schwül —
Schier gar zu viel —
Dass nach und nach in goldig sonnige Helle
Kam eine garst'ge, dunkle, unheilgrelle
Alles verheerende Wetterwolke.
Und eh' ich's versehen
War's auch schon geschehen:
Mein kleiner warmer Sonnenstrahl
Husch, husch!
War über alle Berge.
Husch, husch!
Du liebe warme Sonne,
Bleib hier!
Du lieber heit'rer Sonnenstrahl,
Bleib doch bei mir!
Ich will dich nicht verlieren:
Ich müsste ja erfrieren.

Ohne dich, was fang' ich an!
Nicht ich, die garst'ge Wolke hat's getan:

---

*Grant's Tomb.

Die kam dahergeflogen,
Ohne dass ich's gewollt;
's ist wahr, ich hab' sie nicht
Vertrieben, wie ich gesollt.
Meine Sonne,
Meine Wonne,
Komm doch wieder,
Komm zurück!

Ich will dich nicht verlieren:
O, lass mich nicht erfrieren!
So komm,
So komm,
So komm doch bald!

Agathe W. Richrath,
Vassar College.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Viktor Blüthgen, Das Peterle von Nürnberg. Edited with introduction, notes, exercises, vocabulary, and list of idioms, by *Frederick James Menger, Jr., M. A.*, Professor of German, Macalester College, St. Paul, Minn. Illustrations by Charles F. Arcieri. 207 pp. New York, American Book Co., 1916. Cloth, 48 cents.

We recognize here an old friend in a new dress. It is a naive and charming little story, much read in high schools and in the first years of college work, and in spite of some peculiarities of expression always maintains the interest of the pupils. It answers several fundamental requirements of a good reading text for schools; it is good literature, has a simple style, is interesting, appeals to the taste of younger pupils, and contains material for the development of „Realien" in class.

This new edition makes a pleasant impression, for it is well printed, has interesting little wood-cuts well suited to the tone of the story, an attractive colored frontispiece, and a picture of Blüthgen. It contains an introduction of 6 pages dealing with Blüthgen's life and literary activity, 61 pages of text, 23 pages of notes, 5 pages of German questions, 6 pages of material for composition work from English into German, 5 pages of lists of idioms, and 78 pages of German-English vocabulary.

The only other school edition which we had of this text was put out in 1907 by Professor Wilhelm Bernhardt and published by Heath & Co. It contained an introduction of 5 pages, 57 pages of text, 3 pages of notes, and 61 pages of vocabulary. The books are of nearly the same size. Upon comparing the two editions quite a number of variations are to be noticed, in the words used, verb forms, sequence of clauses, word order, and of the text itself. The later edition has altogether about forty lines of text which are not to be found in the earlier one. Neither editor states what original text he used as the basis of his edition nor what liberties he permitted himself to take with the original text. Compare, e. g., Bernhardt, p. 19, l. 27, and p. 51, l. 20, with Menger, p. 36, l. 12, and p. 77, l. 13.

The explanatory notes are more copious than in the previous edition and are an improvement upon it, in that they have been simplified and are better suited to the grade of pupils who generally need such notes. They do not give as much syntactical lore as did the earlier book but they do give much grammatical information which the pupil should have been asked to work out for himself. In the first note given explanatory of *das Peterle*, the author says, "The definite article before a proper noun is usually omitted," but throughout the text this is not true, there occur continually the expressions, *das Evele, das Bärbele, der Seppel*, and *das Peterle*. It might be better stated that in familiar usage the proper names are often used with the definite article. The note on p. 14, l. 11, "leben: a dative verb" is not clear and would give more difficulty than assistance to the pupil. The same thing is true of the note on p. 38, l. 17, in which the editor speaks of *a deponent clause*. The German questions are very scant. For the first seven pages of text there are but twenty short and very simple ques-

tions, for the next nine pages there are forty-five questions (five questions to a page!) and mostly of very elementary character, as: *Wo wohnte Pater Cyrill? Was ist der Jordan? Was ist Jericho?* These questions confine themselves almost entirely to facts in the text, rarely in any way connecting the vocabulary learned with the lie of the school or of the pupil. In that respect they do not equal Bernhardt's questions. On the other hand the work for composition from English into German, which should be easy in a text of this sort, (if we must have it at all), seems too complicated and difficult. The material is arranged for topical study and includes only the following points: normal, inverted, and transposed word-order and indirect discourse. No topics are given in which the pupil may do free reproduction and, in this division of the work as in the preceding, the vocabulary of the pupil is never used in any composition themes on subjects of everyday life. The vocabulary is arranged according to traditional lines. It nowhere gives synonyms in German and it affords little basis for a study of related words. The system on which the vocabulary is arranged does not seem to be exactly consistent. For example, if the pupil is trying to find the meaning of a past participle, he may find it given and no mention made of the infinitive, or he may find it and be referred back to the infinitive, or he may not find it at all unless he knows the infinitive from which it comes, as; *angenagelt*=nailed down, *begangen*=committed, (no mention of the infinitive); *angebracht*, see *anbringen; geschlossen*, see *schliessen;* but *geritten* is not to be found unless the pupil knows that he must find the word *reiten; aufgeweckt* is there but *aufgereiht* is not, and so on. This would lead to much loss of time in searching through the vocabulary. Again, the same lack of system seems to prevail in regard to the printing of accents in the vocabulary. Experience would seem to show that the printing of accents is always wise for young readers of German and especially at this time, when so much stress is being laid on pronunciation drill. This text contains a number of unusual words where the pupil would be in doubt and where it would have been wise not only to have the accent but also the syllabication and the length of the vowels. A few such words are accented in the notes, only four are accented in the vocabulary, viz.; *A've Mari'a, rumo'ren, traversi'eren,* and *Cy'rill*, Bernhardt, p. 69, insists upon *Cyrill'*, and Vietor supports him in this. (That the initial *C* is to be pronounced as *ts* would also be helpful information, since Pater Cyrill is one of the leading persons in the story.) Some words that could well have been accented are: *Bare'tt. Do'ktor, Dokto'ren, Flo'rian, Franziska'ner, Hiero'nymus, I'ngolstadt, Jaco'bi, katho'lisch, Kirchenporta'l, Krispi'n, Mani'er, Musi'k, Natu'r, Nea'pel, pari'eren, Pari's, Poe't, retiri'eren, Sakristei', Spita'l.* There seems to be, furthermore, some variation in regard to the printing of *ss* and *sz*, in the vocabulary we find *aufpassen* and *unablässig* and *abpaszen* and *aufsäszig*. Some nouns have the change from *sz* to *ss* very fully noted in the inflection but others do not; *Aderlasz, — lasses, — lässe*, but the words *Entschlusz, Erdgeschosz, Schlusz*, do not have these changes noted. The vocabulary gives the plural of *Knie* as *Knie*, but on p. 38, l. 26, and p. 43, l. 8, the plural is written each time as *Knie* and no note made of the variation. Except for one word ehrlich (p. 79, l. 4), there seem to be no omissions and no misprints in the edition.

Altogether this edition seems to have fallen between two stools. It has scarcely enough changes and innovations, either in text, notes, exercises, vocabulary, or method of presentation, to make it a marked improvement over the earlier edition, nor has it swung far enough into the direct method of teaching to make it attractive to the large number of teachers who are now desirous of texts planned for the direct method. This is a disappointment, because it is a text unusually well adapted to that method. It is to be hoped that the editor will soon see his way to change and expand his questions and composition work, so that a larger number of teachers will use the edition and that this admirable little story may become the property of countless American pupils.

L. V. T. Simmons.
The Pennsylvania State College.

(1) *Schillers Wilhelm Tell.* Edited with introduction, Fragen, notes and vocabulary by *Robert Waller Deering, Ph. D.*, Professor of Germanic Languages in Western Reserve University.

New Edition. Boston, New York, Chicago, D. C. Heath & Co. (1915). xliv+358 pp. Cloth, 70 cents.

(2) The same, edited with introduction, notes, and vocabulary, by *Arthur H. Palmer*, Professor in Yale University. *Revised Edition.* Fragen by *Charles M. Purin, Ph. D.*, University of Wisconsin. New York, Henry Holt & Co. (1915). lxxviii+393 pp. Cloth, 75 cents. (Without vocabulary, 60 cents).

Die beiden hier angezeigten Ausgaben waren ursprünglich 1894 bezw. 1898 erstmals erschienen. Durch Abnützung der Platten infolge zahlreicher Neudrucke war in beiden Fällen eine völlige Neugestaltung ermöglicht, die nunmehr vorgelegt wird. Diese Neubearbeitung ist bei Deering durchgreifender als bei Palmer, da Einleitung und Anmerkungen ganz umgeschrieben sind. Das ergibt sich auch bei abweichender Letterngrösse aus der Seitenzahl: 1894 35 Seiten Einleitung, heute 41; die Seitenzahl der Anmerkungen ist sich zwar ziemlich gleich geblieben, doch zeigen diese mannigfache Änderungen im einzelnen. Der Text, früher 176 Seiten, verteilt sich diesmal über 185, grossenteils wohl infolge der Einfügung mehrerer ganz- und halbseitiger Bilder, die zum Teil aus der Schwörerschen Prachtausgabe, zum andern aus den Baurschen Illustrationen der Ausgabe der Deutschen Verlagsanstalt ausgewählt und leider nicht durchweg Meisterwerke der Holzschneidekunst zu nennen sind. Ausserdem bringt die Deeringsche Ausgabe etwa ein halbes Dutzend moderne Landschaftsbilder and das beim Heathschen Verlage stereotyp gewordene Jägersche Phantasiebildnis des Dichters, das die Verleger endlich einmal, wenn man kein authentisches Bildnis nehmen will, durch eines der prächtigen Schillerbilder Karl Bauers oder durch das von Leo Samberger ersetzen sollten. Deerings Vorwort, die im allgemeinen gute Einleitung und die meistens richtigen und die rechte Mitte haltenden Anmerkungen bringen stellenweise mehr oder weniger versteckte Polemik gegen meine eigene Auffassung und Darstellung strittiger Punkte, wie ich sie in meiner Ausgabe des Dramas (New York, American Book Co., 1906) niedergelegt und im 19. Bande der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1905, Seite 411-432, 493-509) ausführlich begründet habe. Über diese Angriffe habe ich kein Recht böse zu sein, einmal weil mir auch eine solche Wirkung meiner Arbeit lieber sein muss als gar keine, und dann weil sich der Herausgeber an andern Stellen zu meiner Auffassung bekehrt hat. Auf die einzelnen Punkte hier näher einzugehen verbietet der Raum; auch müsste ich dazu nur meine obengenannten Untersuchungen ausschreiben. Meine Anschauungen und Meinungen über die strittigen Stellen zu ändern habe ich bislang keinen Anlass gefunden, und die bevorstehende Neubearbeitung meiner Ausgabe wird in dieser Hinsicht nur wenig Abweichungen im einzelnen aufweisen. Dagegen denke ich heute wesentlich anders über die Parricidaszene als früher, nachdem ich diesen Auftritt in einer tiefergreifenden Aufführung gesehen habe. Es ist bezeichnend, dass Deering, wo er von dieser Szene spricht, den *Leser* und nicht den Zuschauer nennt, in dessen Seele die Verteidigung des Tyrannenmordes Zweifel an der Gerechtigkeit der Sache erwecken könnte. Ganz richtig, der Leser, auch der unbefangene, kommt leicht zu solchen Bedenken. Dass dies beim Zuschauer nicht zutrifft, ist mir eine willkommene Bestätigung des Satzes, dass ein Drama nur nach dem Eindruck beurteilt werden sollte, den es bei einer wirklich guten Aufführung macht.

Eine Anzahl Unrichtigkeiten enthält die Lebensskizze im ersten Teil der Einleitung: es ist zuviel gesagt, Schillers Mutter *decided literary taste* zuzuschreiben; dass Schillers biblische Dramen jetzt vergessen seien, weckt falsche Vorstellungen über den Sachverhalt, ebenso wie die Bemerkung, dass der junge Schiller *unhappy in a love affair with Lotte von Wolzogen* gewesen sei; der Fiesko wurde in der revidierten Form in dem Jahre seiner Tätigkeit als Theaterdichter zu Mannheim nicht zurückgewiesen, sondern aufgeführt; die Thalia erschien unter drei verschiedenen Namen; Karl August ernannte den Dichter 1784 nur zum Rat, nicht zum Hofrat; Schillers schwere Erkrankung 1791 brachte ihm keine *distress of mind*, dieser Ausdruck gewährt sicherlich keinen Einblick in des Dichters Heldenhaftigkeit; Schillers ältester Sohn hiess nicht Fritz; und der Wallenstein — zum tausendsten Male muss es gesagt werden — ist trotz Goethe keine Trilogie. Auf einige ähnliche Versehen in den Anmerkungen kann hier nicht wei-

ter eingegangen werden. Nur die zu Vers 47 (Lug, Seppi, ob das Vieh sich nicht verlaufen) sei herausgehoben; hier sagt der Herausgeber: *Note once for all this very common omission of the tense auxiliary after a past participle in a dependent clause.* Diese Auslassung ist jedoch in guter Prosa sehr selten, so sehr die deutschamerikanischen Zeitungen auch darin schwelgen. Sie hätte deshalb auch nicht in den deutschen Fragen so häufig zur Verwendung kommen sollen, am besten gar nicht.

Mit der Einfügung dieser Fragen folgen beide Herausgeber einem Zuge der Zeit, und der Umstand legt Zeugnis ab für das siegreiche Vordringen der direkten Methode. Bei Deering umfassen die Fragen 23, bei Palmer 37 Seiten, wobei im letzteren Falle freilich auch die Inhaltsangaben zu den einzelnen Szenen einbegriffen sind. Doch gibt dies noch kein Bild von der grossen Verschiedenheit in der Behandlung. Bei Palmer gehen die Fragen nicht nur auf den Inhalt ein, sondern verlangen auch viele Wort- und Sacherklärungen, was bei Deering nur ausnahmsweise geschieht; ferner sind die Fragen bei Deering durchweg kürzer, gehen nur zweimal über eine Zeile und umfassen häufig nur eine halbe Zeile, was in Palmers Ausgabe eine Seltenheit ist. Die Zeichensetzung bei Deering ist bisweilen mangelhaft und nicht einheitlich; so darf kein Komma stehen in den Fragen I, 1, 6, 26, 49; II, 2, 13, 56; III, 3, 48, 57. Seite 209 am Schluss von IV, 3, muss es heissen Armgard-Episode. Statt des öfters wiederkehrenden „Welche sind die besten Zeilen in der Szene?" muss es heissen Welches.

Abgesehen von der Beigabe von deutschen Fragen und Inhaltsangaben aus der Feder Professor Purins zeigt die Neuausgabe von Professor Palmer (2) weniger einschneidende Änderungen als die von Professor Deering. Der Buchschmuck ist beträchtlich vermehrt; 15 meist gut gelungene Autotypien geben ein Bild der landschaftlichen Schönheiten der Urschweiz. Die immer noch zu lange Einleitung ist geblieben wie sie war, nur im ersten Abschnitt leicht gekürzt; und der Herausgeber hat sich nicht die Mühe genommen, einige der offenbaren Fehler und Versehen und einen sichtlichen Widerspruch auszumerzen. Z. B.: Die herzogliche Militärakademie hiess, während Schiller sie besuchte, nicht Karlsschule; dass Schiller schon 1779 auf seine Entlassung hoffte, haben die Biographen längst als irrig erwiesen; die Räuber erschienen im Mai (nicht Juli) 1781; Schiller kann 1800 noch nicht gesprächsweise von der dramatischen Verwendbarkeit der Tellsage etwas geäussert haben (S. xxxvii), da er noch mehrere Jahre später sagt, er habe nie davon geträumt (xxxviii); Stauffachers Weib heisst in den Quellen Margarete (nicht Gertrud, S. xlv); die Ereignisse in Altorf spielen sich im November, nicht im Dezember ab (S. xlvi); die Habsburger waren nicht Herzoge (S. lii f.), sondern Grafen. Dass (S. lxvii) der Schütze Tell immer noch auf einen alten Frühlings- und Sonnengott zurückgeführt wird, gehört auf ein anderes Blatt. Auch die sehr ausführlichen Anmerkungen (107 Seiten) zeigen wenig Nachbesserungen im einzelnen, und auch auf diese kann hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Der 20 Seiten umfassende Anhang der ersten Auflage ist weggelassen, das Vokabular durch Streichen der Zeilenverweise und sonstige Kürzungen von 104 Seiten auf 69 Seiten gebracht worden. Die ausführlichen englischen Inhaltsangaben der früheren Auflage sind durch deutsche ersetzt, die Muster von Kürze und Prägnanz sind. Einige sprachliche und sachliche Versehen wären hier zu bessern. In I, 1 handelt es sich nicht um die Hütte des Hirten, sondern die des Fischers. I, 2, Zeile 5 lies *seine* Unabhängigkeit. S. 292, Z. 7 muss es heissen seinem furchtbaren Schmerz und *seiner* Verzweiflung. II, 1, zweiter Abschnitt, Z. 7 wäre es besser zu sagen sein Vaterland nicht durch Übertritt zu verraten. III, 1, Z. 4 v. u. lies daheim statt heim. III, 2, Z. 1 lies: Während Tell mit Walter auf dem Wege nach Altorf ist (nicht: sind). III, 3, vorletzte Zeile: Tell zu binden und auf sein Schiff *zu* führen. IV, 1, vorletzte Zeile: dorthin (nicht: nach dorthin). S. 317, Rückblick, I, 4: Sprung auf die (nicht: von der) Platte, V, 1, Z. 4: Reisst; ebenda, Z. 5: Festung Zwing-Uri (oder Zwing-Uri-Festung. Recht befremdend und bedenklich ist S. 315, Z. 3 ff.: „Jetzt soll sein Pfeil das Feindesherz durchbohren, denn es gilt unschuldige Frauen und Kinder zu schützen und das Vater-

land von einem unerträglichen Tyrannenjoche zu befreien." Das heisst doch die Absicht Schillers geradezu auf den Kopf stellen. Tell handelt, da der Rütlibund nicht mit Blut befleckt werden darf, rein als Privatmann, und erst nachträglich wird er sich über die politische Wirkung seiner Tat klar.

Edwin C. Roedder.
University of Wisconsin.

II. Eingesandte Bücher.

Deutsche Worte. Ausgewählt von *Fr. Klaeber.* Herausgegeben von der Germanistischen Gesellschaft von Minnesota, Minneapolis – St. Paul, Minn., 1917. Preis des Heftes 20 Cts., bei Abnahme von wenigstens .. Exemplaren 10 Cts und Porto.

Jahrbuch der Deutschen in Chicago und im Staate Illinois für das Jahr 1917. Dritter Jahrgang. Mit einer übersichtlichen Geschichte des europäischen Krieges und mit einer Beleuchtung der politischen Lage in Amerika. Herausgegeben und redigiert von *Dr. Michael Singer.* Chicago, 1917. $1.

German Achievements in America. A tribute to the memory of the men and women, who worked, fought and died for the welfare of this country; and a recognition of the living who with equal enterprise, genius and patriotism helped in the making of our United States. By *Rudolf Cronau.* Published by the author (340 East 198th Street, New York). $1.00.

L' Arrabiata. Novelle von *Paul Heyse.* Edited with biographical sketch, notes, exercises, and vocabulary by *Lawrence A. der Louth,* Professor of Germanic Languages and Literatures, New York University, and Kurt T. Richter, Instructor in German, College of the City of New York. New York, Henry Holt & Company. 40 Cts.

In St. Jürgen von *Theodor Storm.* With introduction, notes, vocabulary, questions and exercises by *Otto Heller, Ph. D.,* Professor of the German Language and Literature in Washington University, St. Louis. New York, Henry Holt & Company, 45 Cts.

Progressive Lessons in German. Revised Part I by *Rudolph W. Huebsch* and *Raymond F. Smith,* Principal of Franklin Intermediate Schools, Englewood, New Jersey. D. C. Heath & Co., New York, 1917. 70 cents.

A Brief Course in German. By *Marion P. Whitney, Ph. D.* (Yale), Professor of German in Vassar College, and *Lillian L. Stroebe, Ph. D.* (Heidelberg), Associate Professor of German in Vassar College. Henry Holt & Company, New York. $1.00.

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides arranged to be used during the four years of a language course. For catalogue and further information address

ANNA BERNKOPF,
503 West 121st St. NEW YORK

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste and Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von **Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus der deutschen Literatur.**

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne diese Zeitschrift.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.
Ausgabe A nach der Normalwörtermethode ..... 30 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode ..... 30 Cents
Band II für Grad 3 und 4 ..... 45 Cents
Band III für Grad 5 und 6 ..... 60 Cents
Band IV für Grad 7 und 8 ..... 75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

The Modern Language Journal

For teachers of modern foreign languages in school and college.

8 Issues Yearly
Subscription $1.50

Under the auspices of the Eastern Federation and the Association of Modern Language Teachers of the Central West and South.

Managing Editor
E. W. BAGSTER-COLLINS, Columbia University

Business Managers
A. BUSSE, Hunter College of New York City.
A. COLEMAN, University of Chicago.

Camp Waldheim

Summer Camp for Boys

on Harvey Lake, near West Barnet, Vt. Wonderful location, near the White Mts. All land and water sports, tramping, mountain climbing, horseback riding, etc. *Special features: a splendid opportunity to learn and speak German, French, and Spanish with native and American instructors.* For particulars and illustrated catalogue, address

Heinrich W. Reese,
Ohio State University, Columbus, O.
— OR —
Otto P. Schinnerer,
Furnald Hall, Columbia University, N. Y.

Aus Nah und Fern

Ein guter Kamerad in Schule und Haus

Seit Jahren ist es die Hauptaufgabe von **Aus Nah und Fern**, eine Ergänzungslektüre zu schaffen, die in den gebräuchlichen Textbüchern des zweiten und dritten Jahres nicht vorhanden ist.

Es bringt: kurze, einfache Berichte über tägliche Ereignisse, Reisebeschreibungen, Briefe aus Deutschland, Witze, wissenschaftliche Notizen, Anekdoten, Gedichte und Lieder.

Im Jahre 1914-15 haben 974 höhere Lehranstalten **Aus Nah und Fern** als Klassenlektüre eingeführt; im Jahre 1915-16 liefen aus 47 Staaten Klassenbestellungen ein und steigerten damit die Zahl der so beteiligten Lehranstalten auf 1032 und die Abonnentenzahl auf 18,500.

4 Hefte im Jahre (Okt., Dez., Febr., Apr.)

Bezugspreis: 20c das Heft; 70c das Jahr, bei 6 und mehr Jahresbestellungen 50c; zwei aufeinanderfolgende Hefte 25c.

Probehefte zum Weiterverkauf an Schüler werden bereitwilligst geliefert. Überzählige Hefte werden auf Kosten des Herausgebers zurückgenommen.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.

Staatsuniversität Wisconsin

SOMMERTERMIN, 1917
Vom 25. Juni bis 3. August

200 Lehrer. 350 Kurse. Günstiges Klima. Schöne Lage am See.

Deutsche Abteilung. Anfängerkursus, Kurse für zweites, drittes und viertes Semester. Konversation, Aufsatz, Historische und Naturwissenschaftliche Prosa, Mündliche und schriftliche Übungen für Vorgeschrittene, Drama und Novelle des 19. Jahrhunderts, Deutsche Kunst, Lehrerkursus, Phonetik, Geschichte der deutschen Literatur, Mittelhochdeutsch, Schiller, Gotisch, Roman der Klassiker, Philologisches Proseminar (Meier Helmbrecht), Literarhistorisches Seminar (Drama seit 1880.)

In den meisten Kursen wird der Unterricht teilweise oder ganz auf deutsch erteilt. Auch sonst günstige Gelegenheit für deutsche Konversation: im deutschen Haus (17 Zimmer). an den deutschen Tischen im deutschen Hause, unter Leitung erfahrener Lehrer; in der Germanistischen Gesellschaft (Vorträge, Aufführungen, Gesang und gesellige Unterhaltung), und im Verkehr mit zahlreichen deutschsprechenden Studenten.

Öffentliche Nachmittagsvorträge in deutscher und englischer Sprache.

Romanische Abteilung. 25 Kurse im Französischen, Spanischen, Italienischen. Ähnliche Vorteile im Sprechen und Hören der Fremdsprache.

Die Gebühren betragen $15.00.

Ein vollständiges illustriertes Vorlesungsverzeichnis wird kostenfrei an jede Adresse geschickt. Man wende sich an

REGISTRAR, UNIVERSITY,
MADISON, WISCONSIN.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften,** welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.,** richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen,** sowie **Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **Juni 1917.** **Heft 6.**

Luther's Attitude Toward Language Study.

By **Prof. W. W. Florer, Ph. D.,** University of Michigan.

(Concluded.)

GROUP I.

The pupils shall read the first handbook for children. This contains the alphabet, the Lord's Prayer, the articles of faith and other prayers. (Notice that the pupils begin with reading. This means that they begin with complete and continuous sentences.) When they are able to read Donat[3] and Cato[4] shall be given together, Donat to be

[3] Donat — The well-known elementary Latin grammar dating from the middle ages. In the *Table Talks* the following reference to Donat is found: "Ita Donatus est optimus grammaticus."

[4] Cato—A collection of Latin distichs falsely ascribed to the elder Cato (234—149 B. C.). No work received as large a circulation during the middle ages as this. In the *Table Talks* this reference is found: "It is a special grace of God that the book of Cato and the fables of Aesop are kept in the schools. They are both useful and worthy books. The Cato contains good words and fine precepts which are very useful in life; but Aesop has fine, charming res et picturas; ac si meliora adhibeantur adolescentibus, tum multum aedificant. And as far as I can find and understand, one has, next to the bible, no better books than the scripta of Cato, and the fabulas of Aesop." Melanchton also thought highly of this book, for he included it in his proposed course of studies (1528). Erasmus edited an edition of this work.

read, Cato to be explained. The explanations shall be given in this manner; the teacher shall explain one or two verses. At the next recitation the pupils shall repeat those verses so that they may learn a quantity of Latin words and obtain a speaking vocabulary.

The pupils shall be drilled in these books until they are able to read [5] and we hold that their study will not be without results, that the backward children who do not have the ability to learn shall learn Cato and the Donat, not only once but over again.

In the meantime the pupils should learn to write [6] and be required to show their exercises to the teacher daily. In order that the pupils may learn many Latin words they shall be assigned every evening a few words to be learned, as has long been the custom.

These pupils shall be held also to the Musica [7] and sing with the others.

GROUP II.

The second group is made up of the pupils who have learned to read and now they shall learn Grammatica. [8]

The first hour in the afternoon shall be devoted to the study of Musica in which excercises all pupils, large and small shall take part. After that the teacher shall assign the Fabulas Aesopi [9] to the second and when these books are learned one shall make selections from the Colloquies of Erasmus [11], which are useful to the children and have a

---

5 The complete sentence idea is thus continued and the ability to speak fairly fluently is considered the best preparation for exact reading.

6 The process is therefore speaking, reading, writing — the order of the direct and natural way of learning any language.

7 Luther held Musica as one of the most beautiful and wonderful gifts of God, and one of the best of the fine arts. The cultivation of this art was necessary for the educated man. He considered Musica to be next in importance to theologia.

8 Luther's explanation of the Grammatica is found in the *Table Talks* and is, in short, as follows: "The art Grammatica teaches and shows what the words mean and signify, but one must, first of all, learn and know what a thing is. Therefore every one who will preach or teach must know first what a thing is, or what it means, before he talks about it."

9 Luther looked upon Aesop's fables as one of the best school books from both linguistic and content values, since the fables were valuable teachings couched in simple and direct language.

group. After vesper one shall explain to them Paedologiam Mosellani [10],

10 The first edition of Pädologie des Mosellanus appeared in Leipzig in 1518. It contains thirty-five short conversational exercises for boys. These colloquies are based on the experiences of a poor student in the City of Leipzig and furnish live material. Later editions with additional material followed.

11 Over 40 editions of this well-known work soon appeared. The very last edition is that of G. M. Edwards, 1908. University Press, Cambridge, England.

moral influence. This exercise may be repeated the next afternoon. In the evening, when the pupils go home one should assign them a sentence taken from a poet or other master [12] which they shall recite in the morning. For example, Amicus certus in re incerta cernitur: ein gewisser freund wird ynn Vnglück erkand. Or; Fortuna quem nimium fovet, stultum facit: Wen das Glücke zu wol hellt, den macht es zu einem Narren. From Ovid: Vulgus amicitias utilitate probat: der Pöbel lobet die freundschaft nur nach dem nutz.

In the morning the pupils shall "explain" the Aesop again. The preceptor shall decline [13] a few nouns and verbs according to the needs of the pupils, many or few, easy or difficult. The preceptor shall also ask the pupils the rules and causes of such declensions. When the pupils have learned the regulas constructionum, one must insist that they parse (construieren), a practice which is very useful but still used only by a few.

When they have learned the Aesop in this way they shall be assigned Terentius [14], whom they shall learn by heart, for now they are grown and can stand more words. The teacher must take good heed to see that the pupils are not overloaded. After Terentius the teacher shall assign a few fables of Plautus which are pure in nature, as for example, Aululariun, Trinummum, Pseudolum and the like. The hour before noon shall always be arranged so that nothing but Grammatica is taught at that time. First, Etymologica; after that, Syntaxi; then, Prosodia; and when these are completed a thorough review should be made from the beginning and the grammar well emphasized. Otherwise all learning is lost and in vain.

The pupils shall repeat such Regulas Grammaticae so that they are compelled to learn the Grammatica thoroughly. This shall continue

---

12 According to this plan the pupils have a fair working knowledge of Latin sentences before they begin to read a poet, whose thoughts are couched not in words but in complete sentences. The pupils are therefore prepared to read the language of the master writers before they begin to study the masterpieces. These sentences contain definite "useful" teachings.

13 Not until this late in the course is the question of "formal" grammar taken up. For Luther, out of his own experience, knew full well the "hell and purgatory" of drill in cases and tenses, and at the same time how useless it is early in the study of languages.

14 The question of playing a comedy of Terentius was brought to Luther's attention, since some objected to it on religious grounds. His answer is of interest since it bears directly on the teaching of Terentius in the schools: "One shall not stop the playing of comedies for the sake of the boys, but rather shall permit it; firstly, that they may have practice in speaking the Latin language; secondly, on account of the educational nature of the comedies themselves."

the entire week. One shall not give the pupils a new book every day. (Here follow suggestions for religious instruction. The only point of interest is that the prayers, etc., shall be committed and recited. In this connection certain simple Psalms shall be assigned to the pupils, Psalms emphasizing the fear of God. Those suggested are 111, 34, 128, 125, 127 and 133. These shall be explained that the pupils may know what they are learning. Later on they should be asked to study passages from the letter of Paul to Timothy, from the first chapters of John, or from the Proverbs. The main point emphasized is that no attempt shall be made to read difficult books such as Isaiah, or Paul to the Romans.)

GROUP III.

The best pupils who are well grounded in the Grammatica should be selected for the third group.

After an hour in the Musica, they shall listen to an explanation of passages from Virgil, and after Virgil, Ovid's Metamorphosis. In the evening they shall hear the Officia Ciceronis or the Epistolas Ciceronis ad familiares. Virgil shall be repeated in the evening for the sake of drill in grammatical construction, with practice in declensions, conjugations and the collection of special Figuras sermonis. In the afternoon drill in the Grammatica shall be continued until the pupils are well grounded.

After they have mastered Etymologia and Syntaxis the teacher shall assign to them Metrica in order that they may have a practice in making verses. This exercise is very beneficial in the understanding of the writings of others in addition to its use in enriching the vocabulary of the pupils and giving them a flexibility of expression. After they have been sufficiently drilled in the Grammatica the teacher shall make use of Dialectica [15] and Rhetorica.

The final sentence in this remarkable essay contains the key note to the learning of all languages. The pupils shall be held to speaking Latin. The teachers shall, as much as possible, use only Latin, so as to accustom the pupils to such practice and spur them on to speak Latin.

It may readily be seen that all the experimenters in reformed methods of teaching languages may well profit from the accomplishment of such master linguists as Erasmus, Luther and Melanchthon, who nearly four hundred years ago advocated the method of old, the direct method, as the surest foundation for the mastering of the beauties and riches of literature, as well as the teachings of God, contained in the Holy Writ.

---

[15] In the *Table Talks* Luther emphasizes the advantages of the art Dialectica in that it tends to make man a master.

Wider den Artikel „Die neuen Unterrichtsmethoden."

Von **Alfred E. Koenig,** Universität von Minnesota.

Mit dem Vermerk „Audiatur et altera pars" lässt der Redakteur der Monatshefte sozusagen durchblicken, dass eine Antwort auf obengenannten Artikel von Richard Wischkaemper, erschienen in der Mai-Nummer, erwünscht ist. Diesem Wunsche wird ohne Zweifel Folge geleistet werden, möglicherweise sogar im Interesse für die im Artikel eingeschlagene Tendenz. Dass aber viele diese Tendenz nicht billigen noch verstehen können, scheint wahrscheinlicher, und zu dieser Gruppe gehöre ich, — zu dieser Gruppe gehören auch Herrn Wischkaempers und meine Kollegen an der Universität von Minnesota.

Zunächst gilt es, auf zwei Umstände aufmerksam zu machen. Der Verfasser des in Frage gezogenen Artikels ist nicht Mitglied der Universität von Wisconsin, sondern von Minnesota. Als Kollege an derselben Anstalt ist mir der Verfasser natürlich befreundet, was mich aber nicht davon abhält, ihm, mit seiner Erlaubnis, an dieser Stelle meine Meinung über seine Ansichten klar zu machen.

Es fügt sich nun, dass Kollege Wischkaemper während der letzten zwei Jahre keinen Anfängerunterricht erteilt hat und somit nie persönlich Erfahrung gesammelt hat in der Methode, die wir hier für unsere Zwecke die direkte Methode nennen wollen, welche vor zwei Jahren an unserer Universität eingeführt wurde. Damit will ich nun meinem Kollegen durchaus nicht gesunde Urteilskraft absprechen, es ist aber eben bekanntermassen Tatsache, dass Theorie und Praxis oft zu grundverschiedenen Resultaten führen.

Da unser Kollege, wie sich zeigt, keine persönlichen Erfahrungen im Unterricht der „neuen Methoden" hat, so ist es klar, dass seine gewonnenen Überzeugungen nur als einseitig anzusehen sind. Es geht ihm, wie vielen Menschen: man trennt sich ungern vom liebgewonnenen; man sieht in Neuerungen Hirngespinste, die sich in Gespinste ohne Hirn entwickeln.

Was nun die Sache noch interessanter macht, so bezieht sich unser Freund in seinem Artikel, nach seiner Versicherung, nicht auf die von uns angewandte Methode, sondern auf Beobachtungen im allgemeinen. Wie irreführend sind aber Beobachtungen! Wie weit sind zum Beispiel unsere Beobachtungen, gesammelt vom fleissigen Lesen der verschiedentlichen Zeitungen des Landes, entfernt vom *wahren* Sachverhalt der Kriegslage? Wie weit entfernt vom wirklichen Werte der neuen Methoden sind Beobachtungen, gesammelt durch Bücher, die das Thema theoretisch behandeln; oder durch sogenannte Grammatiken für den Gebrauch solcher

neuen Methoden, besonders wenn praktische, selbstgemachte Erfahrungen nicht in die andere Wagschale fallen?

Ich höre meinen Kollegen sagen: „Na, was willst du denn? Deutsch habe ich ja immer zu meinen Schülern gesprochen, also ist mir die direkte Methode nichts Neues."

Ist mit dem Deutschsprechen wirklich alles getan? Gibt es wirklich viele Lehrer, die ernstlich glauben, die direkte Methode ist nur eine *Sprech*methode, — eine Papageienmethode ohne Rückrat, Denk- und Entwicklungsfähigkeit; eine Methode „gegen die Grammatik, gegen die Regel, gegen die Suprematie desjenigen Mittels der Spracherlernung, das vor allem und einzig dem Geiste, der ja doch das Werk zustande bringen soll und es auch allein kann, als wirksame Handhabe dienen kann?" Und schliesslich eine Methode, deren Brauch es ist, „leichtfertige Bemerkungen über die Regeln der Grammatik zu machen, zum grossen Teil zum Zweck geselliger Vergnügung?"

Solchen Lehrern und Gegnern der Methode erlaube ich mir zu sagen, dass meine Schüler *nie* ernster, eifriger und freudiger ihr Studium des Deutschen betrieben haben als in den vergangenen zwei Jahren, — und dies nach zwölfjähriger Erfahrung meinerseits! *Nie* haben meine Schüler mehr Grammatik *mit Verstand* brauchen gelernt als bei Anwendung der direkten Methode! *Nie* haben Schüler eifriger und doch gezwungener ihre Aufgaben vorbereitet; *nie* haben Schüler selbst freudigere und ermunterndere Fortschritte gesehen, als dies durch Gebrauch der Methode möglich war. Und *nie* hat der Lehrer selbst eingehender und aufreibender seinen Pflichten als Lehrer nachkommen müssen, als dies seit Einführung der Methode hier nötig ist. Wo ist denn die gesellige Vergnügung? Wo ist das „kranke" der Methode?

Vor zwei Jahren war ich noch ein eifriger Anhänger der alten Methode. Gezwungen, die neue Methode zu versuchen, schwebten mir gleichfalls allerlei Hirngespinste und Unmöglichkeiten vor Augen. Erfahrung macht klug.

Selbstverständlich spielt der Lehrer bei Anwendung der direkten Methode eine andere Rolle als früher. Gibt er dem Lernenden wirklich nur „Hörstücke, Ohrenschmauss" zum Besten, dann missversteht er eben seine Mission. Es ist eine seiner Aufgaben, den Schüler nicht nur „mit einer Anzahl glücklich zusammengereihter Gemeinplätzchen" zu füllen, sondern gerade vor allem der gewöhnlichen „unausbleiblichen Impotenz" vorzubeugen und die Schüler sprech- und denkfähig zu machen in fremder Zunge. Ein begeisterter Lehrer kann das mit einigermassen normalem Material fertig bringen, aber es bedeutet unaufhörliche Langmut und Geduld und sorgsame Pflege, mit — den unausbleichlichen, gewünschten Resultaten. Ein solcher Lehrer versteht auch den Schülern das schwierige Studium der Grammatik, nicht „spielend", aber in unmerklichen Dosen

beizubringen, vom Text zu deduzieren, *ohne* fleissigen Gebrauch der englischen Sprache und trockenen Regeln. Ist das leicht? Nein und aber nein, weder für Schüler noch Lehrer, — bestimmt nicht für den Lehrer. Wie überraschend aber ist das Resultat!

Und liegt es nicht am Lehrer, wenn der Schüler solche Sachen lernt wie: „es ist mir Wurst"? Es ist gewiss nicht nötig, „dass derartiges Empfindungsdeutsch" dem Schüler beigebracht wird. Ein weiser Lehrer ist in solchen Fällen wirklich weise. Wenn nun ein solcher Satz in einem Buche angewandt wird, ist es ein Leichtes, gute Auswahl zu treffen. Dieser Satz findet sich meines Wissens überhaupt nicht in einem Buche, für die direkte Methode berechnet, sondern in einem Buche, dessen ganze Zusammenstellung als von fraglichem Werte hinzustellen ist.

Es scheint allerdings „Ironie, dass zu den begeistertsten Anhängern der verschiedenen (neuen) Methoden gerade diejenigen gehören, deren Deutsch selbst — eine rechte Portion derselben vertragen könnte". Auch hier weist die Praxis überraschende Resultate auf. Für ein College oder eine Universität setzt man voraus, dass man der Fremdsprache mächtigere Lehrer anstellt als für eine „High School". Dementsprechend wird Schülern von „High Schools" ihre Arbeit anders berechnet, wenn sie Studenten einer Universität werden. Der Wortschatz, der sich an der Universität auf ein Jahr erstreckt, genügt für zwei Jahre in den „High Schools". Das Überraschende dabei ist, dass der geringere Wortschatz solcher Lehrer, die der fremden Sprache nicht ganz mächtig sind, sich so vollständig bei den Schülern eingeprägt hat, dass „High School" Schüler gewöhnlich ohne Schwierigkeit an der Universität fortfahren können. Es ist ja ausserdem eine alte Tatsache: der Gelehrte ist nicht immer der beste Lehrer. Wer die Fremdsprache vollständig beherrscht, vielleicht besser als die Landessprache, ist nicht immer der beste Sprachlehrer, gewiss nicht bei der direkten Methode. Das grosse Geheimnis des Erfolges für solche Lehrer ist die Fähigkeit, den beherrschten Wortschatz den bestehenden Bedingungen anzupassen, — in Wahrheit ein Kunststück! So ist denn der Lehrer nicht zu verachten oder als wertlos hinzustellen, der selbst noch „eine rechte Portion" vertragen könnte. Mit dem guten Willen solcher Lehrer und mit der Zeit werden sich auch solche Fälle immer mehr und mehr ausgleichen, denn die direkte Methode macht „das Wort vom Schweiss" nicht zunichte, — sie ist sich des Schweisses wohlbewusst und wird, wenn so angewandt, die gewünschte Frucht bringen.

Vieles wäre noch zu sagen, — meine Absicht ist erreicht. Meine Absicht war nicht, eingehend die Frage zu behandeln: Was ist die direkte Methode und wie unterrichtet man dieselbe? Das ist zu sehr Sache des Einzelnen, — Geschmacksache. Persönlichkeit, Energie und guter Wille, mit der nötigen Ausdauer und Geduld, machen dem einen die Aufgabe leichter, dem anderen schwerer; diesem Freude, jenem Sorge. Ich selbst

mag mich nicht engen Regeln anpassen. Der Sinn der direkten Methode muss uns aber klar sein und ihr Geist muss uns beseelen — wir müssen uns unseres Lehramtes wirklich freuen. Dann kann sich die direkte Methode nicht nur mit der alten messen, sie wird dieselbe um vieles übertreffen.

Wert des Lateinunterrichts. In der Mainummer der Zeitschrift „Educational Review" findet sich ein Artikel über den lateinischen Unterricht von J. Crosby Chapman, Western Reserve University. Herr Chapman hat selbst gründlich Latein getrieben, daher ist sein Urteil besonders wichtig. Am Schlusse des Artikels sagt er: „Man soll nicht glauben, dass meine Stellung dem Latein gegenüber die eines Philisters ist. Niemand hat grössere Achtung vor den Klassikern als der Schreiber, *trotzdem* er in der klassischen Abteilung einer der berühmten Schulen Englands erzogen worden ist." In diesem einen Satze ist schon eine Kritik der Unterrichtsmethode in jenen Schulen enthalten.

Nach Chapman sind es besonders drei Gründe, die für den Unterricht in der lateinischen Sprache angeführt werden.

1. Latein fördert die Kenntnis und den Gebrauch der *englischen* Sprache. Da die lateinische Sprache ein Muster der Knappheit und Genauigkeit ist, so trägt eine Kenntnis dieser Sprache zu einem guten englischen Stil wesentlich bei. Ferner ist ein grosser Teil des lateinischen Wortschatzes im Englischen wieder zu finden. Dieses Argument geht von dem Gedanken aus, dass Latein nicht des Latein wegen getrieben werden soll. Wenn eine gründliche Kenntnis des *Englischen* der Zweck dieses Faches ist, dann ist die gegenwärtige Methode des Unterrichts nicht die richtige. Wenn ferner die Kenntnis des beiden Sprachen gemeinsamen Wortschatzes der Zweck ist, dann ist die lateinische Grammatik unnötig.

Dass der englische Stil durch die Kenntnis des Latein gefördert werde, bezweifelt Chapman. „Es ist töricht, ohne die nötigen Experimente hierüber eine bestimmte Meinung auszusprechen; aber ich wage den Gedanken auszusprechen, dass hundert Unterrichtsstunden, die den englischen Klassikern gewidmet werden, den englischen Stil bedeutend stärker beeinflussen würden als fünfhundert Stunden Lateinunterricht, so wie derselbe heute in unseren Schulen erteilt wird."

2. Das Studium dieser Sprache macht den Schüler mit der römischen Literatur und Geschichte bekannt. Chapman gibt zu, dass der Gebildete mit diesen Erscheinungen bekannt sein muss. Aber er fragt, auf welche Weise diese Kenntnis am leichtesten und besten erworben wird. Er kommt zu dem Schluss, dass es entschieden besser ist, sich diese Kenntnis durch gute Übersetzungen, an denen im Englischen heute durchaus kein Mangel herrscht, zu erwerben. Denn bei der heutigen Me-

thode lernen die Schüler die Literatur und Geschichte Roms doch auch nur durch Übersetzungen kennen, und zwar durch die schlechteste, die es gibt, — durch ihre eigene. „Das Studium des Latein der Literatur und der Geschichte wegen ist ein Anachronismus; er gehört einer Zeit an, wo die Klassiker noch unumschränkt als Fächer galten, und als die Übersetzungen den von den Schülern benutzten Eselsbrücken ähnlich waren."

3. Die lateinische Sprache muss deswegen als allgemeines Fach getrieben werden, weil manche Schüler sie weiter studieren; sie sollen das Studium so weit fortsetzen können, bis sie imstande sind, die Schönheiten der Sprache zu würdigen. Das heisst, Latein soll der wenigen wegen gelehrt werden, die später auf den höheren Schulen das Fach zum Spezialfach machen wollen. Aber kaum einer aus tausend Schülern, die Latein anfangen, gelangt jemals so weit, um es so zu würdigen, wie das der Fall sein soll. Ein bedeutender Kenner der Klassiker hat die Behauptung aufgestellt, dass mindestens zehn Jahre ausschliesslich darauf verwendet werden müssen, ehe man diese hohe Stufe erreicht. Es wäre eine interessante Aufgabe, den Prozentsatz der Lehrer der lateinischen Sprache in unseren Schulen und den kleineren Colleges festzustellen, die es so weit gebracht haben. Man solle die leeren Redensarten von der Würdigung und den Schönheiten der Sprache fallen lassen und offen bekennen, dass der Prozentsatz sehr gering sein würde.

Latein wird stets einen Platz in der Schule behaupten, aber es wird dann nur der wenigen Auserwählten wegen gelehrt werden, und diese müssen dem Fach genügend Zeit widmen, um wirklichen Nutzen aus dem Studium zu ziehen.

Auch auf den formalen Wert des Faches kommt Chapman zu sprechen. Aber er führt aus, dass wissenschaftliche Untersuchungen* diese Behauptung erschüttert haben, oder wenigstens die „Festung der formalen Disziplin", in welcher viele Lehrer dieses Faches unwürdig Schutz gesucht haben, weniger wohnlich hinterlassen haben.

Nach Chapman sollen ein, höchstens zwei Jahre auf dieses Fach verwendet werden, und der Zweck sollte der sein, eine feste Grundlage für das Verständnis der Muttersprache und anderer modernen Sprachen zu schaffen. Jeder Kraftverbrauch über dieses Ziel hinaus ist Verschwendung, wenn der Zögling nicht die Fähigkeit, Zeit und Energie besitzt, um das Ziel der „literary appreciation" zu erreichen.

J. E.

---

* Im Anschluss hieran sei auf einen Versuch hingewiesen, der ebenfalls den hohen formalen Wert mancher Fächer eingeschränkt hat: "The doctrine of formal discipline in the light of experimental investigation" by N. P. Hewins, Ph. D., Pd. D. Baltimore, Warwick & York, Inc., 1916.

German Instruction in Cincinnati.*

While it is true that war has the effect to call out the best qualities of mankind, manly fortitude, unselfish devotion to the common welfare and the recognition of higher ideals than the satisfaction of physical wants, it also has a tendency to develop many qualities that are not commendable, principally unreasonable hatred and a spirit of persecution. It is, however, the mark of a civilized nation to keep these undesirable manifestations in check, and we ardently hope that our nation will not fall short of the high standard that they have always endeavored to maintain in mental poise and sane judgment.

In order to realize this expectation, we must not allow ourselves to be carried away by those who attempt to extend our war with Germany to German teaching in our public schools and who, knowing that the people of Cincinnati would not assent to their aim, if openly avowed, attempt to conceal their hostility under specious arguments.

They say that the teaching of German in our public schools fosters an anti-American spirit, is objectionable on the ground of expensiveness and is a concession to our enemy. All these assertions are refuted by stating the reasons which led to the introduction of German teaching.

It is now seventy-seven years that German is taught in our schools. At that time no German Empire was in existence and no emperor or kaiser. The standing of Germany in the world was entirely based on her achievements in the different branches of learning. The course of study in our schools being limited, at that time, to the three "Rs" the Germans of those days considered such education insufficient and maintained private schools for their children in which German was taught to keep them in touch with the cultural life of their former home. While they ungrudgingly contributed to the support of their schools they did not fail to discover, with the loyal spirit for their new home, that these schools were unsatisfactory in this respect, that they bred a clannish spirit. Their aim was not to make Germans out of their children, but to imbue them with a true and thoro American spirit and they recognized that this could only be accomplished by sending their children to the public schools which,

---

*** Die ursprünglich für die Stellung des deutschen Unterrichts in Cincinnati verfasste Apologie entnehmen wir der Ausgabe des Volksblattes von Cincinnati vom 7. Mai. Da die Ausführungen auch für die Verhältnisse in anderen Städten, in denen der deutsche Sprachunterricht Eingang in den öffentlichen Schulen gefunden hatte, zutreffen, seien sie hiermit zum Abdruck gebracht. D. R.**

by contact with the children of American parents, would transform them into full Americans. With this view they petitioned the Legislature about seventy-eight years ago to introduce optional German instruction in the public schools.

This demand was finally granted, but not without serious opposition. Some legislators advanced the opinion, which is even heard to this day, that the duty of public schools was entirely and satisfactorily performed by teaching the three "Rs", all other studies were considered unnecessary. Our reactionaries of today call them fads. The committee that spoke for the Germans had among their members men trained in the science of teaching and explained to the Legislature that German, far from being an unnecessary burden to the pupils, was a most valuable aid to the acquirement of perfect English. Comparison being an important mental discipline, the study of German induces children to compare the German idiom with the English and thus brings them to give more heed to correct English expression. In translating from German into English they are taught to regard the fine shades of meaning, and to aim at correctness of expression. This every educator who deserves the name of such will acknowledge as a correct statement of the principles of teaching, and the experience of our Cincinnati schools has justified these views. While there is a great complaint all over the country that children use English words incorrectly and are crude in their expression, no such defect has been noticed in our schools, or at least not to the same extent as elsewhere. This is owing to their training in German which enables them to penetrate into the true meaning of English words. This has been appreciated by parents who are not of foreign descent, by sending their children to the German classes. If it is alleged that German is only desired by those of that nationality, our statistics prove this to be an error. A considerable percentage of the pupils in the German department are not Germans.

When the petition to teach German had been granted, our public schools at once felt the wholesome influence. New, that is German, methods of teaching quickened the intellect of the children. Teaching that heretofore had been a temporary expedient for making a living became a profession.

The German citizens did not consider their task as completed when their request was granted. They continued their efforts to perfect our school system. It was a German, Dr. Unzicker, who in the Sixties, as a member of the Schoolboard, made penmanship a special branch with the result that good writing became one of the creditable features of our schools. By the persevering demand of Germans educated in the polytechnical institutions of their home country, drawing was added to the curriculum of our schools, and it was owing to the efforts of German

physical culture societies (Turners) that gymnastics are now another commendable feature of our system.

This enumeration of the great benefits that the German language and the German interest in our schools has accomplished, ought to have the item of expense out of consideration, but it is so trifling that it certainly ought not to be a motive for abolishing German instruction. The costs for the elementary schools are stated to be $79,000 a year, but it is considerably less, if we make allowance for the German teachers who have also classes in singing and drawing, and the assistance that German male teachers lend in maintaining order and discipline, so the costs are considerably less than the small sum stated, and are but a trifle in a budget amounting to millions of dollars. It is negligible if we consider the benefits and more so if we consider the injury that will ensue from banishing German.

If that should occur, our German citizens and particularly those of the intellectual classes will not send their children to schools from which a study is eliminated that promotes the knowledge of English, because good and pure English is almost an obsession with them, and which they deem indispensable to higher intellectual development. This would be a calamity. Our public schools are the melting pot of our country, uniting all the numerous elements of which our population is made up into a harmonious nationality. It would weaken our schools in point of attendance and estrange from them that class of our citizenship that has contributed so largely to raise our schools to their present high standing.

Let those who are swayed by their present hostility remember that the war will end some day and that friendly relations with Germany will again prevail. We were in war with Spain and we did not make war on the Spanish language. The fact is that Spanish has developed into one of the most important studies in our schools. We speak and teach English and have sturdily maintained our independence against England. Finally let us not forget that all that pertains to higher life requires more fostering care when war threatens to destroy all that we have cherished in the sunshine of peace. England has not banished German from her schools, bitter as her feeling is against Germany, and German schools continue to teach English. Let us, too, keep alive the torch of civilization amidst the horrors and desolations of war.

Qualitative vs. Quantitative Standards.*

By **John C. Weigel**, Instructor of German, The University of Milwaukee.

Introduction.

One of the most extraordinary situations, which any teacher has to meet, is the remarkable variability in the capacities of individual students. Thorndike has shown by actual experimentation that a high-grade student is able to do from two to five times as much work in a given period of time as one not so fortunately gifted. On the other hand, the variability as to quality is just as marked. There are students at the end of the first year of German, for example, who are better prepared than some poorer students in the middle of the second year. The exhibits presented here to-day are further tangible evidence of how wide this variability actually is. These statements are so obvious that they hardly need repetition except as a basis of departure for a further discussion of what we are to do with this problem.

Up to ten or fifteen years ago, there was practically no tangible evidence in educational circles in the way of an attempt to solve this difficulty. Even to-day schools, in general, are organized on a quantitative basis. So many minutes for so many days a week, for so many weeks a year mean one unit of credit toward graduation. No distinction is made as to the very best students, none as to the poorer students. Classes are administered as if they were average classes, when we know that no such thing exists in actuality. To make the matter specific, let us ask two questions:

1. Is it not possible to save time for the most gifted students by requiring a higher grade of training of them; or on the other hand, by advancing them more rapidly, put them in contact with other fields of training sooner than under present conditions?
2. Is it not possible to encourage the poorer students by requiring a smaller minimum of work, whose quality shall be as high within limits as that of the best students, but which would take a longer time to perform?

For in these two questions lies the criticism of education as at present administered: we do not train high-quality brains on the one hand and, on the other, we apply standards too high for the poorest students, discourage them, and throw them into society, not equipped to do the work which society has the right to expect.

* Paper, delivered before the German section of the Educational Conference of Academies and High Schools with the University of Chicago, April 14, 1916.

The school is here to produce brains better adapted to social functions. Hitherto the school has been constantly under fire of criticism. We are told that the school doesn't make students efficient. Students enter the world unable to do anything really well. To allay that criticism we have reorganized curricula until we are dizzy, wondering what will come next. But all the reorganizations of curricula cannot avail if they imply merely so many additions to the list of school courses. They will act as just so many more agencies for wasting the time of the best students and discouraging the poorest. What we have not yet done is to give sufficient attention to reorganizing the courses we have, on the basis of variability in the capacity of individual students and in the direction of high-quality work. That is infinitely more important. Relatively it does not matter so much whether students take German or Latin as it does whether or not the best student is producing to the limit of his capacity or the poorest student is doing what he does highly efficiently, even if in amount it is considerably less than his more gifted comrade. Education concerns itself with the production of habits. But one of the most important habits—namely to work up to one's ultimate capacity whether the student is a high-grade student or a very poor one—this habit is obscured at present by a quantitative system. The production of high-quality work and some scheme of class readjustment, based on the principle of variability in students' capacities, are inseparably linked.

Methods in Operation.

Before we analyze the application of these principles to our particular field of German, and discuss what remedies are and may be applied, let us describe, first of all, the schemes already in operation which are based upon the variability of students' capacities and which attempt to solve this very difficult problem.

In his very excellent book, "The Methods of Teaching in High Schools," * Prof. Parker, of the School of Education in this university, summarizes, under four heads, experimental attempts which do away with class instruction as we know it, and which are based upon the differences in the ability of individual students.

1. The first scheme abolishes all class instruction and reverts to the individual method (which was the school method practiced down even into modern times). This scheme Parker terms the Pueblo plan because it was tried out extensively in the Pueblo, Colorado schools. Home work was abolished entirely. The recitations in turn became study periods. Each pupil was advanced as rapidly as he mastered the assignments. Superintendent P. W. Search cites the example that, in a class of Caesar, the very brightest student covered 140 chapters, the very poorest only

* Ginn, 1915.

45. As a whole, the record in all classes indicated that the very best student did about three and one-half times as much as the poorest and twice as much as the median. The best pupils had no other limits to the amount of work done than their own capacities. The poorer students, on the other hand, were not forcibly dragged over material faster than they could master it. The difficulty with the plan is that it taxes the ingenuity of the teacher who has large classes. It also eliminates the training in expression on the part of the students and the training which lies in the group recitation.

2. A second scheme divides the class into three homogeneous groups, the brightest, average, and poorest students respectively. Each group has its own captain or monitor. Each occupies a corner of a room and proceeds at its own speed, and, under a teacher with good discipline, without disturbance. Home study in this scheme is not abolished. The sections meet as so many classes and hear their recitations as usually administered. Often, however, the period is used for common study to solve new problems and exercises. The advantages of the scheme are (a) that students of equal capacity work together, and (b) that a student recites oftener. Mr. Parker gives the example of a Geometry class in his own high school days. The brightest section always completed plane and solid geometry in one year, the second section the plane geometry alone, and the poorest section only four of the five books, but did its work more thoroly than if it had been obliged to cover the five books. Needless to say, it requires a highly skilful teacher to control three such groups. It may not be adaptable to all kinds of subject matter. And an experiment, mentioned by Schorling,* tends to indicate the inadvisability of the monitorial system. Objective tests indicated that after a while the poorer students weakened under such a system and the monitor himself lost in interest and efficiency.

3. A third scheme differs from the foregoing in that it keeps the class intact as under present conditions. It scales down the minimum requirement and insists that all students, even the poorer ones, get that minimum. For the brighter students, however, *standardized supplementary work* is assigned for further work at their desks, in the laboratory, or in the library. It excuses the brightest students from *such* recitations, for example, which the instructor would consider in view of their already proven mastery of the material under discussion so much wasted time for them. In encourages personal initiative to do more intensive or extensive work in a given field. Since this scheme is most adaptable to our own field of German, I shall analyze it in some greater detail a bit later on in this discussion.

---

* Schorling, Raleigh: The Problem of Individual Differences in the Teaching of Secondary School Mathematics. School Review, Vol. XXIII, No. 10.

4. The fourth scheme which Parker enumerates is called the Batavia scheme. Its specific characteristic is supervised study. In its adaptations, the period is either doubled, one being utilized for recitations, the other for supervision of students' study by the teacher, or the original period is so subdivided. The class progresses as an entity but individual differences are taken into account in that the period for supervised study lends itself admirably to careful analysis of the poorest students' needs and to supplementary tasks for the brightest students who can do their work more quickly. Incidentally it also gives the teacher the best possible indication of how long his or ehr assignments actually are. With this last scheme, Parker suggests combinations of various kinds, e. g., with the three-section monitorial system and with the scheme which lowers the minimum requirements.

Such, then, is a very brief resumé of what already has been done in the way of differentiating students according to their capacities and abilities. We note that the general characteristics of these schemes are to make a student work up to his highest capacity. Now, however, let us see what further developments have been made which look *to rewarding high-quality work by means of proportionately high quantity of credit.* since that is an immediate outgrowth of this problem. As long as our standards are expressed in terms of quantitative units, so long will that type of reward be the best means of stimulating our students to their best efforts.

1. Several years ago, the faculty of our own University High School discussed the advisability of differentiating students' grades by means of awarding to the various grades a certain quantitative credit. At that time, grading schemes, then in existence in the University of Missouri and the Decatur High School*, were analyzed and a scheme evolved which rewards the highest grade students with a proportionately greater amount of credit and penalizes the poorest students by giving a less amount. In other words, it proposes to apply the theory of motivation in such a way that a student will *want* to do better work because it means more credit. As students' grades are administered usually, there is no distinction in the *amount* of credit for the very best students and the very poorest students who barely pass the course. According to the University High School scheme, this is not the case. A student who receives an "A+" grade, i. e. 95, receives *ipso facto* 1.25 units where he formerly obtained only one unit. The "A" grade (90) receives 1.2 units, the "B+" grade (85) receives 1.15 units, the "B" grade (80) receives 1.1 units, the "C+" grade (75) receives one unit, the "C" (70) receives .95 unit, the "D+" grade (65) receives but .9 unit, and the "D" grade

* Since that time quite a number of other institutions have adopted the plan.

(60), the lowest passing grade, receives only .85 unit. Those below 60 receive no credit at all.

Right here would doubtless be suggested that the "A" grade should have the unit credit and the others be scaled down in proportion. However, the committee at that time unanimously adopted the plan of "encouragement" rather than the opposite. The resulting improvement of the standard in the quality of the work of the students in the high school in the four years of the operation of this scheme is striking evidence of its value. It should be said too, that in this case the teacher tends to become even more severe in grading. An "A+" grade means no longer one unit, it means 1.25 units. The question naturally presents itself, not whether the student is an "A+" grade student, but whether he is .25 of a unit advanced above his "C+" classmate. I make a point of this because in spite of this naturally more severe grading, the results in the high school have been singularly higher.

Mr. Johnson, Principal of the University High School indicates the results of the scheme in the following manner:

> "Varying credit has been given in the University High School for four years. In this time no pupil has, by reason of this method, been graduated in three years. Several have secured as many as 20 units in four years. It is easy to draw conclusions which have not been subjected to scientific testing. It is certainly true that good scholarship is in higher esteem among the pupils of the school. Rewards open to all on even terms place distinctions for scholarship on a much higher social plane than has generally prevailed where such rewards have been few, often artificial, and not infrequently open to question, by pupils and teachers, as to whether thay have fallen where deserved." *

The scheme in actual practice works out something like this. An "A+" grade student who pursues four studies for *three* years obtains 15 units credit (as against the former 12), or almost enough to graduate. The "A" grade 14.4, the "B+" 13.8 etc. This university, however, which has now shown its willingness to accept the high school scheme of credits with, to be sure, a few formal restrictions, suggests that the student remain in the high school the entire four years. In that time the "A+" student will have obtained 20 units, the "A" student 19.2 units, the "B+" student 18.4 etc. In other words, he will receive, on entrance to the university, advance credit of a kind which will shorten his work toward the baccalaureate degree. The very poor student, however, is penalized. At the end of *four* years, a "C" grade student, pursuing four courses, obtains 15.2 units, a "D+" grade student 14.4 units, and a "D" grade student, obtains 13.6 units (as against the previous 16.) According to the new scheme, the "A+" grade student obtains in three years more units of credit than the "D" student in four.

---

* School Review, Vol. XXIII, No. 10, pp. 715–719.

2. Again. Our classes are largely made up of representatives from Freshman to Senior Classes. Shall we give the Senior, who has had the advantage of additional training, the same credit in begining German, for example, as his Freshman classmate, who has just come from the elementary school? To make the point specific, The University of Chicago found that until recently seniors were taking elementary German, French, and other elementary courses along with freshmen. So a scheme was adopted which gives a freshman or a sophomore still full credit for such begining subjects, juniors, however, only one-half and seniors none at all. I think this is pretty severe, but it does one thing: it gets more elementary subjects out of the way in the beginning and it makes classes more uniform as regards their constituents. What shall we do in the high school? The North Central Association, for example, recommends that advanced students "should carry on a larger quantity of work at a higher level" than the first and second year students in these classes. It certainly is a question of some moment. In any event it should not be as severe as the above scheme, now in operation in our university classes.

3. Another scheme which looks to rewarding high-quality work with proportionately more credit has been adopted by the French Department of this University. At the end of the first quarter, all "A" grade students are put into one section — called the "flying section." At the end of the third quarter these students receive four majors credit (instead of the three majors, received by those who remained in their original sections). The department is enthusiastic about the results. The original sections all use the same text and cover the same ground. And as far as the best students are concerned, it works admirably. They are able to adapt themselves to a new teacher very quickly. But not so with the poorer students. Some of them are obliged — since the number of sections remains the same — to go to another instructor in the second quarter. That difficulty would be obviated the moment the original sections remained intact except for the best students. For the best students an additional section should be provided, over and above the original sections.

The Bearing on the Teaching of German.

Now what bearing has all this general discussion on the teaching of German? What can we do to apply these general principles to our teaching?

This conference is dedicated to raising the standard of teaching German. For the past several years we have confined ourselves to the questions of what should go into the course of study. Our syllabus, adopted three years ago, states in a definite way what ground we may

expect to cover in the first, second, and third year of the high school course. If we compare that course of study with other courses of study, we are struck by its modest requirements. It is a significant fact, too, that in adopting our syllabus in its revised form a year ago, we accepted an even smaller minimum than in its original form several years previous. All of which indicates that we have attempted to raise the quality of our work by reducing the quantity of reading matter, composition, and grammatical elements. And none of us, who has tried out what the syllabus proposes, is in any doubt as to its value. Reducing quantity gives us more time to hammer away at the essentials, without which a student can not go far in language study.

But the syllabus which proposes these reductions is only one phase of the question. It does not answer how we are to help the very best nor the very poorest students. Under such a reduction of the course to its essentials the poorer students, to be sure, profit most. But the best students are likely to be wasting their time in the slow process.

1. Let us discuss first then, what we can do for the very best students.

Administrative difficulties doubtless prevent our trying out the schemes analyzed above. But one of them can be utilized to excellent results with somewhat smaller classes than the rule. I refer now to the scheme which scales down the minimum requirement and provides supplementary work for the more capable students, something that will either intensify or extend their interest in the particular work in hand.

One of the things which we can utilize in our work is supplementary reading and that from the very first year on. We must be warned on two points, however. First, we must very carefully select the material, as to subject matter and difficulty of structure and vocabulary. Promiscuous supplementary reading without careful grading and choosing, can do more harm than good. Moreover such a scheme, as that advanced by Prof. Kengott of the St. Louis schools* in this conference a year ago, — namely where all students are obliged to read — seems to me unpedagogical. Supplementary reading should be utilized for two things, (a) it should serve as a basis of interest in the future work for the better students, (b) it should be used as a privilege which only *those* may have, who have done excellent work. As such it *stimulates thorough interest in class work* which must remain the first and biggest job before the student. To have every student read, is to put on the poorer students just one more additional burden which can only have the result of weakening even more the quality of their class work. If we do this

---

* Now at the State Normal School, La Crosse, Wis.

type of work, let us be guided by lists, prepared by those who already have done much work of this character.*

In the University High School of Chicago, the German department has utilized this outside reading experimentally also in class. The "A" grade students were seated in the rear. As soon as the instructor was satisfied that the principle under discussion could be applied by these students, they were excused from further recitation, while the rest of the class underwent further drill for the rest of the period. This seems to me one of the most admirable adaptations, but let it be understood again *in very small classes.* Such work must be carefully planned and carried out to function properly.

(To be concluded.)

Berichte und Notizen.

I. Sektionsversammlungen der Lehrer moderner Fremdsprachen.

I.

Die *Association of Modern Language Teachers of the Central West and South* tagte den 20. und 21. April zu Indianapolis, im Deutschen Hause. Zugegen waren, jedenfalls infolge der Zeitereignisse, bedeutend weniger als im Vorjahre, aber immerhin zwischen hundert und hundertfünfzig Personen, darunter die Vertreter des Deutschen in grosser Mehrzahl.

Freitag abend, 8 Uhr, fand ein einfaches Festessen im Speisesaal des Deutschen Hauses statt. Darauf folgte die vorzügliche Rede des abgehenden Präsidenten, Prof. A. G. Canfield, Michigan, über „Voltaire und die moderne Bildung".

Bei der nachfolgenden Geschäftssitzung herrschte infolge der erfreulichen Bericht des Geschäftsführers des *Journal*, Prof. A. Busse, Hunter College, und des Unterzeichneten als Sekretär-Schatzmeisters eine gehobene Stimmung. Das Journal wird beim Jahresschluss einen bedeutenden Überschuss zu verzeichnen haben. Auch hat die stets wachsende Abonnentenzahl das zweite Tausend schon bedeutend überstiegen!

Unser Verband, kurz als *M. L. T.* bezeichnet, hat ebenfalls einen ganz phänomenalen Aufschwung zu verzeichnen. Erst vor fünfzehn Monaten gegründet, zählt er heute schon über siebenhundertundfünfzig Mitglieder, und es haben sich ihm schon acht verschiedene Zweigverbände angeschlossen.

Das Programm, welches Samstag morgen, 9½ Uhr, im kleinen Auditorium des Deutschen Hauses fortgesetzt wurde, war äusserst reichhaltig und gediegen. Prof. R. Clyde Fond las über Aussprache im französischen Unterricht und betonte den Wert des guten Lesens seitens des Lehrers und der Schüler. Über dasselbe Thema las, kurz, nachmittags auch Prof. A. Coleman-Chicago, betonte aber mehr die technisch-phonetische Seite.

* Cf. List prepared by Prof. A. Kenngott in "Monatshefte," Vol. XVII, No. 3, pp. 89–97; also Miss L. M. Schmidt's contribution to "A List of Books Suited to a High School Library," Bureau of Education, Washington, D. C., 1913, Bulletin No. 35, Whole No. 535.

Prof. W. E. Mosher-Oberlin wies trefflich in „*Significance of Word Study in Elementary Language Teaching*" auf die Wichtigkeit der Synonymik und der Studien in der Wortbildung hin, während Prof. E. F. Engel-Kansas in höchst anregender Weise seine *Laboratory*-Methode auseinandersetzte. Den Gebrauch des Stereoptikons im modernsprachlichen Unterricht nahm sich Prof. C. Heyd-Kirksville, Mo. zum Gegenstand einer wertvollen kurzen Rede, die er gleichzeitig mit Lichtbildern anschaulich gestaltete. Den Schluss der Vormittagssitzung machte Frl. Donia-Chicago, indem sie auf den Wert eines Kanons für Leistungen im neusprachlichen Unterricht in High Schools hinwies. Infolge dieser Ansprache wurde nachmittags der Executiv-Ausschuss beauftragt, behufs eines solchen Kanons einen Ausschuss zu ernennen, was in nächster Zeit geschehen wird.

Nach einem vorzüglichen Lunch, welches unsere Gastgeber, die neusprachlichen Professoren Indianas and die deutschen Abteilungen der öffentlichen Schulen von Indianapolis uns im Deutschen Haus verabreichen liessen, blieb kurze Zeit zur Begrüssung von Freunden und Bekannten. Unter den hervorragendsten Germanisten begrüssten wir mit grossen Freuden Herrn Prof. Leo Stern, Milwaukee, unseren verehrten und lieben Direktor Prof. Max Griebsch und Prof. Hatfield, Northwestern, den wir zum Präsidenten erwählten, der sich aber genötigt sah, die Ehre abzulehnen.

Unseren Gastgebern sind wir zu grossem Dank verpflichtet. Ihnen, sowohl als den Direktoren des Deutschen Hauses, wurde durch Beschluss der Versammlung ein besonderes Dankesvotum übermittels. Noch besonders nennen möchte ich hier unseren liebenswürdigen Herrn Supervisor Peter Scherer-Indianapolis und Prof. Voss-Indiana, die sich um uns besonders verdient gemacht haben.

Das erste am Nachmittags-Programm war Geschäftliches, Beamtenwahl, Berichte u. s. w., auch wurde beschlossen, als Ausdruck allgemeiner Verehrung und Teilnahme, unserem seit langer Zeit erkrankten Kollegen, Prof. A. F. Kuersteiner-Indiana, eine Blumenspende zu überreichen.

Weitere Referate über *The Experimental Investigation of Language in American Colleges*, Prof. Kellog, Janis Millikin Universität; *Teaching the Past Descriptive Tense in French according to the Direct Method.* Prof. Boree, University of Chicago High School; *Concentration in Language Study*, Prof. Babson, Purdue; *The Value of Dictation as Training for Eye and Ear in the Teaching of French*, Prof. Charlatte Hughes; *The Use of Pictures in College German Classes*, Prof. Hess, Indiana, beschlossen den Reigen. Die Referate werden wohl durchweg im *Journal* veröffentlicht werden.

Als Beamte wurden erwählt: Präsident: (noch nicht erwählt). Der Sekretär-Schatzmeister bleibt. Zum Exekutiv-Ausschuss kam an Stelle des abgehenden Prof. Dodds, Frl. Prof. Philputt, Indianapolis. Für achtzehn Staaten in unserem Territorium wurde je ein Vize-Präsident ernannt. Siehe dazu die Mainummer des *Journal.*

C. Handschin, *Sekretär-Schatzmeister.*

II.

The fourth annual meeting of the *Wisconsin Association of Modern Language Teachers* took place at Eau Claire, Friday and Saturday, May 11 and 12. The general session was held Friday afternoon. After the reports of officers and general business, the topic of the day was taken up, viz., "*The Case of Translation and Retranslation: Their Use and Abuse.*"

Miss Laura Johnson of the Wisconsin High School, Madison, read the first paper: *"The Use."* In a very thoro and able manner she discussed the many advantages of translation as an important and indispensable adjunct in modern language instruction. Her arguments were based upon actual experience, cleverly illustrated by incidents from her own classroom. Mr. A. Kenngott of the Normal School, La Crosse, then presented with equal sincerity his convictions on *"The Abuse."* He revealed himself a "deep-dyed" protagonist of the Reform Method, basing his able arguments upon his many years of experience in teaching by means of the unadulterated direct method.

The discussion was opened by Mr. John Kliewer of the La Crosse High School, who admitted at the start that he was also an advocate of the direct method, and his arguments proved his confession. He explained with illustrations his own practice. In the general discussion which followed many interesting experiences were recited, and it was very evident that most of the speakers favored a method which makes abundant use of the foreign language, without however entirely eliminating a certain "minimum" of translation.

The banquet in the evening, held in the attractive West Side Community House, was a thoroly enjoyable affair. After an excellent dinner, we were delightfully entertained by some of Miss Jennette Marsh's pupils who presented with pleasing juvenile skill a short play, "Der Onkel", by Miss Elizabeth Perley of Fargo, N. D. Then followed several vocal duets by Professor and Mrs. Howard of the Conservatory of Music, which were heartily applauded. The address of President C. H. Bachhuber, Port Washington High School, outlined briefly many hopeful hints for the "Improvement of the Teacher in Service."

Due to the unavoidable absence of the toastmaster, Mr. Barry Cerf of the University, we were deprived of the pleasure of his repartee and wit. Fortunately Mr. Bachhuber was willing to come to the rescue and proved to be a very acceptable master of toasts. Miss James, teacher of Latin in the Eau Claire High School, responded for the Eau Claire language teachers in a very clever talk filled with local color; and Miss Elizabeth Waters of Fond du Lac regaled us with "Dooley on Christian Science", which we received boisterously without conceding any reflection upon our pet methods of teaching modern foreign languages. Among the other speakers who gave impromptu responses were Mr. A. R. Hohlfeld and Mr. J. D. Deihl of the University. The latter delighted us with some strictly modern ideas on the commercial value of modern language proficiency; whereas the former, after indulging in a vein of light pleasantry and wit, turned with characteristic depth to a serious word on the present world strife and our duty in these dark times, closing with a bright ray of hope for the future.

The final meeting, Saturday morning, which was to be devoted to sectional French and German gatherings, was confined almost entirely to German on account of the absence of the leader of the French section, Mr. Cerf. The general topic was: *"What is the actual ability of my high-school pupils after two years of study, and what specific means have I found most useful in attaining these results?"* Miss Ruth Gower of the Eau Claire High School outlined the progress of her pupils in *"Writing and Speaking"*, and Miss Katherine Lehmann, Ashland High School, showed what she had been able to accomplish with her classes in imparting *"Knowledge of German Life and People."* Both papers were carefully worked out and well received. The

next speaker, Miss Elizabeth Waters, presented informally her "*Experience in teaching Grammar.*" On the whole, her talk resolved itself into a very enthusiastic plea for personality in the teacher as one of the most potent forces in all instruction. Being able to "put it across", no matter what method is used, was her slogan. Altho the paper on "Reading" could not be presented, due to the absence of Miss Harriet Hawley, Superior High School, the topic was very thoroly discussed. The chief stress was laid upon the great value of rapid private reading for content only, the work being carefully controlled by the teacher.

Appropriate resolutions were passed, and the report of the text book committe was heard and finally adopted. Plans for the publication of the report were laid, with a view to issuing it by October.

Altho the meetings were not as well attended as might be expected or desired, the close harmony and intimate exchange of ideas and experiences, rendered possible only in a small group, fully compensated in quality for what was lacking in quantity. As Mr. Hohlfeld said, in his summary of the discussion ("A Reasonable Aim"), the meeting showed that the teachers of the state had made great progress during the past few years, that they realized fully they had problems to solve, that they were evolving ideas and ideals for the solution of these problems; in short, that the future promised great progress in modern foreign language instruction. In conclusion he emphasized his conviction that the greatest aim of the two-year course at present should be expansion into a three-year course, since the seed sown and carefully cultivated in the first two years begins to yield a real harvest in the third year. He urged all teachers in schools that have a two-year course to do all within their power to effect this expansion.

The members of the local committee, with Miss Jennette Marsh as chairman, are to be warmly congratulated on the success of the meeting, due to their thoro and able work.

John L. Kind.

II. Korrespondenzen.

Cincinnati.

Gegen den deutschen Unterricht. Vor etwas über einem Jahre, am 19. und 20. Mai, haben wir hier das 75-jährige Bestehen des deutschen Unterrichts in unseren öffentlichen Schulen in eindrucksvoller Weise gefeiert, wobei auf den erzieherischen und praktischen Nutzen eines zweisprachigen Unterrichts gebührend hingewiesen wurde. Und jetzt, ein Jahr später, will man den deutschen Untericht in unseren Elementarschulen abschaffen, und zwar aus folgenden Gründen:

1. „Der deutsche Unterricht ist ein Missbrauch der öffentlichen Gelder.

2. Er ist ein Diskriminierung gegen andere Mitbürger, die eine andere fremde Sprache sprechen.

3. Durch diesen Unterricht werden die Fortschritte aller Zöglinge in der Erlernung der Landessprache benachteiligt.

4. Und hauptsächlich weil dieser Unterricht dazu angetan ist, einen unamerikanischen Geist zu fördern."

Diese Agitation, an deren Spitze der Schwiegersohn des Präsidenten unserer städtischen Universität steht, ist natürlich nur eine traurige Folgeerscheinung unserer gegenwärtigen Kriegsverwicklung. Zweimal sind die lieben Feinde mit ihrem Antrag im Schulrate, den deutschen Unterricht bezüglich seiner Zweckmässigkeit untersuchen zu lassen, abgeblitzt. Allein sie lassen mit ihrer Agitation nicht locker, und sie wollen sich zur Erreichung ihres Zieles sogar an die Staatslegislatur wenden. Man wird

da an Heines bekanntes Gedicht „Germania, wir weben dein Leichentuch" erinnert, wobei man den Refrain in „wir bohren, wir bohren, wir bohren" variieren könnte. Hoffentlich werden sich die Freunde des deutschen Unterrichts hier als hartes Holz gegen die Bohrwürmer erweisen!

Im Verlage der bekannten Macmillan Company erschien kürzlich Storms „Immensee", herausgegeben von *Frl. Alma S. Fick*, Lehrerin an unserer Madisonville Hochschule. Die Ausgabe„ für High Schools und Colleges bestimmt, ist streng der direkten Methode angepasst, und die Herausgeberin zeigt in ihren kurzen prägnanten Notizen und Erläuterungen des Textes ein ungemein feines Sprachgefühl und Sprechempfinden. Dies muss um so höher anerkannt werden, als schon die Grossmutter von Frl. Fick in diesem Lande geboren ist.

E. K.

III. Alumnenecke.

Am Samstag, den 19. Mai, hielt Herr Seminarlehrer Roeseler vor den Teilnehmern *des Literaturkursus* einen Vortrag über die moderne deutsche Lyrik. Es war dies der letzte von 25 Vorträgen über das moderne deutsche literarische Leben, dessen Ursprung aus politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zuständen. Der Umstand, dass von den 21 Teilnehmern, die sich am Anfange des Kursus gemeldet hatten, in keiner Stunde weniger als 15 anwesend waren, spricht am lautesten für den glänzenden Erfolg des Unternehmens. In Anerkennung seiner vorzüglichen Arbeit wurde Herrn Roeseler im Laufe der dem Vortrage folgenden Unterhaltung von den Mitgliedern des Kursus ein kleines Andenken überreicht. Herr Roeseler wird im nächsten Schuljahre die Leitung eines ähnlichen Kursus übernehmen mit einer Erweiterung, welche die Parallelerscheinungen in dem Kunstleben Deutschlands berücksichtigen wird.

Auch Herr Seminarlehrer Owen gedenkt für das nächste Jahr einen Spezialkursus einzurichten und zwar über amerikanische Literatur, ein Unternehmen, das sicher von einer grossen Anzahl der Milwaukeer Lehrerschaft willkommen geheissen wird.

Eine *Einladung an die Alumnen* von seiten der Fakultät des Seminars brachte an einem schönen Maiabende eine stattliche Anzahl früherer Seminaristen zusammen. Deklamationen, Solovorträge und Chorgesänge trugen dazu bei, die bekannte Gemütlichkeit der Seminarunterhaltungen zu erhöhen.

Donnerstag, den 31. Mai, fand eine *Geschäftsitzung* der Alumnen statt, die ausnahmsweise gut besucht war. Es wurde beschlossen, dass das geplante Bankett am Mittwoch, den 20. Juni, abends im Blatz Hotel abgehalten werden sollte. Da bei der bevorstehenden Zusammenkunft die Frage, wie sich die Alumnen an dem im nächsten Jahre fälligen 40jährigen Jubiläum des Seminars beteiligen könnten, erledigt werden soll, und ausserdem die Wahl der Beamten auf der Tagesordnung steht, ist eine zahlreiche Teilnahme von seiten der früheren Schüler des Seminars erwünscht. Einem Agitationskomitee wurde die Aufgabe übertragen, dahin zu wirken, dass alle erreichbaren Alumnen zu dem Bankett herangezogen werden. Die diesjährigen Abiturienten des Seminars werden zu Gaste geladen werden. Die Alumnen werden auch an dieser Stelle gebeten, zur Sicherung eines Erfolges der Veranstaltung behilflich zu sein.

IV. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Die *Entlassung der Abiturienten* des Seminars findet gelegentlich der Schlussfeier Freitag, den 22. Juni, abends 8 Uhr statt. Dr. H. H. Fick von Cincinnati, Mitglied des Verwaltungsrates und des Prüfungsausschusses, wird die Graduationsrede halten über das Thema: Bildungswerte deutscher Erziehungsmethoden in Amerika. Ausser Gesangsvorträgen seitens des Seminarchores stehen noch zwei Anspra-

chen von Vertretern der Abiturientenklasse auf dem Programm. Die beiden Auserwählten sind Frl. Annchen Buening und Frl. Edna Ritzi.

In der Woche des 14. Mai fand *die schriftliche Prüfung* der Abiturientenklasse statt. Es wurden Arbeiten in deutschem und englischem Aufsatz, in deutscher Literatur, Pädagogik und Naturwissenschaften angefertigt. Die vom Prüfungsausschuss ausgewählten Aufsatzthemen waren: Antwort eines amerikanischen Bürgers und Lehrers auf einen Zeitungsartikel, der die Abschaffung des deutschen Unterrichts in der öffentlichen Schule fordert; und, What change in methods is involved in the effort to give the child a genuine motive for learning to read?

Die Deutsche Gesellschaft von Pennsylvanien hat ihr schon seit langer Zeit dem Lehrerseminar bewilligtes *Jahresstipendium von $250* wiederum erneuert. Es wird einem Bewerber oder einer Bewerberin auf Grund eines Konkurrenzexamens auf zwei Jahre verliehen. Bedingung ist, dass der oder die Betreffende in Pennsylvanien geboren, oder im Staate ansässig ist.

Im Klubhause des Deutschen Liederkranzes fand am 2. April die *fünfte Generalversammlung der Deutschen Seminargesellschaft* unter dem Vorsitz des Präsidenten Hubert Cillis statt. Die Versammlung befasste sich in der Hauptsache mit der Entgegennahme der Berichte des Vorstandes und des Seminardirektors. Der Bericht des Präsidenten musste feststellen, dass die Gesellschaft infolge der Zeitumstände ihren Wirkungskreis nicht auszudehnen vermochte, konnte aber erfreulicherweise gleichfalls betonen, dass die Mitgliederschaft zusammengehalten habe und dass dieselben Mittel aufgebracht werden konnten wie im vorletzten Geschäftsjahre. Es ist somit, fuhr Herr Cillis fort, berechtigte Hoffnung vorhanden, dass es uns möglich sein wird, diese Prüfungszeit zu überstehen, und mit der Wiederkehr ruhigerer Zeiten werden sich auch uns neue Zukunftmöglichkeiten eröffnen. — Es konnte dem Seminar wiederum der Betrag von $2000 überwiesen werden.

Die Abiturientenprüfung findet ihren Abschluss mit der Abhaltung der Lehrproben in den Tagen des 6., 7. und 8. Juni.

Der deutschamerikanische Dichter *Otto Soubron* ist am 15. Mai in Milwaukee gestorben. Er wurde 1846 in Bremen geboren, kam aber als Knabe schon nach Milwaukee, wo er lange Jahre journalistisch und literarisch tätig war. Vornehmlich waren es seine Bearbeitungen von Indianersagen, die ihm Anerkennung gewannen. Persönlich war der Verstorbene eine durchaus vornehme Natur. Bis in sein hohes Alter hatte er sich den Sinn für das Rechte, Wahre und Schöne erhalten. Sein Herz schlug warm für die Armen und Bedrückten. Seine Überzeugungstreue verliess ihn auch dann nicht, wo die Abweichung von derselben zu seinem persönlichen Vorteil gewesen wäre. Ehre seinem Andenken!

Herr *Professor Dr. Julius Goebel* von der Staatsuniversität Illinois feierte am 23. Mai seinen sechzigsten Geburtstag im Kreise seiner Familie und Freunde. Als er am folgenden Tag vor der philologischen Gesellschaft, die er gegründet und grossgezogen hat, mit seinem lehrreichen Vortrag über die Nibelungensage erschien, standen alle Mitglieder auf und brachten dem gefeierten Kollegen und Lehrer ihre Huldigungen dar. — (Auch wir sprechen dem verdienstvollen Gelehrten und unentwegten Kämpen für Recht und Wahrheit unsere herzlichsten Glückwünsche aus. L. R.)

Die *dramatische Sektion der Germanistischen Gesellschaft* der *Universität Wisconsin* war in diesem Jahre besonders erfolgreich. In der ersten Maiwoche führte sie die folgenden drei Einakter auf: Die Geschwister von Goethe; der Tor und der Tod* von Hugo von Hoffmannsthal, und Unter vier Augen von Ludwig Fulda. Vor der Versammlung der Vertreter der deutschen Presse am 19. Mai wurden die beiden letzten Stücke auf vielseitiges Verlangen wiederholt.

Unter den Veröffentlichungen der Staatsvereinigungen der modernsprachlichen Lehrer verdient das

* Die Rollen dieses gedankenvollen, nicht leicht aufzuführenden Stückes waren durch Professor Feise (Claudio) und durch zwei Abiturienten des Lehrerseminars, Adolf Rigast (der Tod) und Henry zu Jeddeloh (Claudios Jugendfreund) besetzt.

„*Bulletin of the Wisconsin Association of M. F. L. T.*" hervorgehoben zu werden. Die 5 bisher erschienenen Hefte zeichnen sich durch Frische und Reichhaltigkeit aus. Die Leser werden in jedem derselben Anregendes finden. Dem Redakteur des Bulletins und Sekretär der Vereinigung, Herrn J. L. Deihl, gebührt alle Anerkennung für seine Tätigkeit.

Die *deutsche Abteilung der Universität Wisconsin* hatte in diesem Jahre eine grössere Anzahl Freistellen zu vergeben, wovon die meisten der Freigebigkeit einer Anzahl Milwaukeer Bürger zu verdanken sind. Unter den Ernennungen zu einem der „Scholarships" befindet sich ein früherer Schüler des Lehrerseminars, Herr Adolf Geiger (1915). Zwei weitere Alumnen werden in Madison in den nächsten Tagen den philosophischen Doktor absolvieren: Frl. Alida Degeler (1908) im Französischen mit Deutsch als Nebenfach und Frl. Elisabeth Seeberg (1912) in der Philosophie mit Deutsch als Nebenfach. Frl. Seeberg bekleidet nebenbei eine Lehrstelle in der philosophischen Abteilung der Universität.

Die deutschlernenden Schüler der *Evansville* (Indiana) High School geben ein kleines *Schulblatt* heraus, das *Echo* genannt, das als ein recht netter Anfang gelten darf.. Es enthält die Angabe, dass der deutsche Unterricht eine Zunahme von 155 Schülern seit dem 1. Januar 1916 aufzuweisen hat; damals waren es 3662 Schüler, die Deutsch lernten, heute sind es 3817.

Am 24. Mai hat der *Deutsche Verein der Evansviller High School* unter der Leitung Herrn Henkes, des Supervisors des deutschen Unterrichts, einen höchst erfolgreichen und gut besuchten Theaterabend veranstaltet. Das Programm des Abends bestand aus deutschen Liedervorträgen eines Kinderchors von etwa 200 Gradschülern und der Aufführung des bekannten Wilhelmischen Lustspiels: „Einer muss heiraten" durch Schüler der höchsten Klasse der High School. Nach den Berichten des „Evansville Demokrat" hat Herr Henke einen glänzenden Erfolg erzielt, der dem Studium der deutschen Sprache als Ansporn dienen wird. Wir gratulieren.

In *Cincinnati* wurde im Mai ein *Angriff auf den deutschen Unterricht* gemacht, der aber glücklicherweise misslungen ist. Im Schulrat wurde vorgeschlagen, den Superintendenten mit einer Untersuchung über die Vorteile und die Zweckmässigkeit des deutschen Unterrichts zu betrauen. Nach einer ausserordentlich erregten Debatte fiel der Antrag durch. Herr Pastor Eisenlohr, ein Mitglied des Schulrats, verurteilte die Bewegung gegen den deutschen Unterricht und tat dar, mit welch verächtlichen Mitteln die Gegner arbeiteten.

Ein gewisser Alexander Thomson hatte als „Steuerzahler" die Abschaffung verlangt, weil dieser Unterricht eine Geldverschwendung sei und Klassenunterscheidung verursache. — Damit nicht genug, hatte Thomson sich an alle nicht im deutschen Department tätigen Lehrer gewandt und sie direkt zum Intriguieren gegen den deutschen Unterricht aufgefordert, als Köder eine Gehaltserhöhung hinhaltend, wenn die Kosten für den deutschen Unterricht wegfielen. Natürlich gelangten viele dieser Briefe in die Hände von Pastor Eisenlohr. Diese Briefe wimmeln von bewussten Unwahrheiten. „Können wir," erklärte Herr Eisenlohr mit vor Erregung bebender Stimme, ‚angesichts solcher Machinationen noch auf einer Untersuchung mit Bezug auf den deutschen Unterricht in der gegenwärtigen Zeit bestehen? Ich wiederhole, dass ich persönlich absolut nichts gegen eine Untersuchung über die Zweckmässigkeit des deutschen Unterrichts einzuwenden habe, aber sie darf nur nicht jetzt geführt werden, sondern in normalen Zeiten. Nicht in einer Zeit, wo der Hass schon sowieso zu sehr geschürt wird und die kein Mensch, der seinen gesunden Menschenverstand besitzt, als normal bezeichnen kann. Diese Behörde sollte meiner Ansicht nach nicht noch dazu beitragen, den Klassenhass zu schüren, sondern ihr Bemühen sollte darauf gerichtet sein, soweit es angeht, Harmonie und Frieden zu sichern und zu fördern."

Die Feinde des deutschen Unterrichts haben in *Omaha* einen Sieg davongetragen, und zwar wurde die Bewegung von C. J. Ernst, dem Vorsitzenden des Schulrats, einem geborenen Deutschen, geführt. Der fremdsprachliche Unterricht soll im 5. und 6. Grad abgeschafft werden, trotzdem das Mockett-Gesetz (Siehe Umschau für Mai) den Unterricht unter den

jetzigen Verhältnissen vorschreibt. Man hat aber eine neue Auslegung gefunden (d. h., man versucht, dem Gesetz eine Nase zu drehen). — Herr Ernst gab am 6. Mai folgende Erklärung ab: „Wir sind einstimmig gegen allen fremdsprachlichen Unterricht in den 5. und den 6. Graden, aber wir werden in Zukunft den Junior-High-School-Plan einführen, und dann wird das Deutsche seinen legitimen Platz im 7., 8. und 9. Schuljahr erhalten." Die *Omaha Tribüne* richtet die Frage an Herrn Ernst, „warum nicht den Deutschunterricht ungestört lassen, bis die Einrichtung der Junior-High-Schools zur Tatsache geworden? Warum jetzt durch eine gewaltsame Massregel im Widerspruch zum Obergericht und der grossen Mehrheit der Legislatur Schritte unternehmen, die der Schürung des Deutschenhasses entsprungen sind? Warum? Ausserdem ist der Omaha Schulrat doch da, die bestehenden Gesetze zu befolgen, wie irgend ein anderer Bürger oder Körperschaft. Warum eine Ausnahme machen in diesem Falle und noch dazu in der jetzigen kritischen Zeit?" — Am 7. Mai hat nun der Schulrat den Anfang gemacht, indem er beschloss, das Amt des Supervisoren des Deutschunterrichts aufzuheben. Weitere Opfer werden die deutschen Lehrerinnen werden, denn selbst wenn die Freunde des Deutschunterrichts den gerichtlichen Kampf um das Mockettgesetz zum zweiten Male aufnehmen und erfolgreich sein würden, so ist keine Entscheidung bis Mitte oder gar Ende des Schuljahres 1908 zu erwarten.

Auch in *Indianapolis* regen sich die *Feinde des deutschen Unterrichts.* Unter Hinweis auf die Kosten, die dieser Unterrichtszweig verursacht. auf seine geringen Erfolge, will man ihn aus dem Lehrplan entfernen. Herr Theodor Stempfel, der Erste Sprecher des Nordamerikanischen Turnerbundes und Mitglied des „Board of School Commissioners" zu Indianapolis, veröffentlicht in der Sonntagsausgabe des „Indianapolis Star" vom 27. Mai eine Verteidigung des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen, die so treffend ist, dass sie einen jeden, der sich überhaupt überzeugen lassen will, überzeugen muss. Hoffentlich hat der Artikel den gewünschten Erfolg. Unsern Lesern aber sei er hiermit warm empfohlen.

Professor Otto Heller hat eine sehr anregende Besprechung der kürzlich erschienenen Untermeyerschen Übersetzung der Heineschen Gedichte in „Reedy's Mirror" (St. Louis) veröffentlicht. Man ersieht aus dieser Kritik, dass Untermeyer im allgemeinen Vorzügliches geleistet hat, wenn ihn auch zuweilen sein dichterisches Können verliess.

Die *N. E. A.* versammelt sich in diesem Jahre in *Portland, Oregon* in der Woche vom 7. bis 14. Juli. Ein reichhaltiges Programm wird in Aussicht gestelle. Auf die vielen Anfragen, ob die Tagung des Krieges halber ausfallen werde, erwidert der Sekretär, dass hierfür kein Grund vorliege. Besonders in der gegenwärtigen Zeit sei es angebracht, Erziehungsfragen vorzunehmen. Die Tagung soll sich hauptsächlich mit drei patriotischen Fragen beschäftigen. Preparedness, Patriotism, Nationalism. — Die *Abteilung für den modernsprachlichen Unterricht*, die bereits in der vorjährigen Tagung in New York unter der Leitung von Prof. Wm. R. Price grössere Regsamkeit als früher gezeigt hatte, tritt auch in diesem Jahre mit einem besonderen Programm hervor. Die Abteilungsversammlungen werden unter der Leitung von Prof. W. A. Cooper, Stanford-Universität, stehen. Der 11. Juli und der Vormittag des 12. Juli sind für die gemeinsamen Sitzungen aller Lehrer moderner Fremdsprachen bestimmt. Die wichtigsten zur Besprechung kommenden Punkte sind die Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts nach unten; der Platz desselben im Schulerziehungsplane; Ausbildung fremdsprachlicher Lehrer, u. a. Am 12. Juli nachmittags finden Sektionsversammlungen statt. Die deutsche Sektion wird die folgenden Themen behadneln: Prof. F. W. Meisnest, Staatsuniversität Washington, The Standardization of Instruction in German; Dr. P. E. Schwabe, Portland, Ore., The Use of Wall Pictures for Conversation and Composition in German; Prof. Charlotte A. Knosh, Stanford-Universität, How to Spend a Year in Germany with Profit and Pleasure.

Der Verwaltungsrat von *Earlham College* (Indiana) nahm das Entlassungsgesuch des bisherigen Präsidenten an und beschloss, die Leitung der Anstalt in die Hände eines Ausschusses von vier Professoren (Charles,

Hadley, Hole, Lindley) zu legen. Dieses Experiment hat sich bereits erfolgreich in Colorado College bewährt.

Wie in der Mainummer bereits berichtet wurde, hat die Verwaltungsbehörde der Universität Vermont *die Resignation des Prof. Dr. Appelmann* angenommen, trotzdem er von sämtlichen Anklagen freigesprochen worden ist.

Die Schülerzeitung „The Vermont Cynic" enhält in der Nummer vom 21. April einen längeren Leitartikel, der sich mit der Angelegenheit befasst; wir entnehmen demselben folgendes: „Die Handlung der Verwaltungsbehörde ist zum mindesten eine Enttäuschung. Wir wollen uns mit der Behörde, die aus erfahrenen Männern besteht, nicht in einen Streit einlassen, aber wir können es nicht unterlassen, einem Gefühl der tiefsten Sorge über den Ausgang des Falles Ausdruck zu verleihen. Die Freisprechung Dr. Appelmanns ist zwar ein Lichtpunkt, aber die Annahme seiner Resignation erscheint folgewidrig."

Der „Cynic" hatte sich bis zum 21. April aller Kritik enthalten; auch die Verwaltungsbehörde hat sich Schweigen auferlegt. Desto offener und feindlicher haben aber die Gegner Appelmanns gehandelt. Sie haben keine Gelegenheit vorüber gehen lassen, ohne seinen Charakter zu schädigen und die Interessen der Universität preiszugeben.

Es wird ferner darauf hingewiesen, dass die Geheimagenten der Regierung die Handlungen des Professors erschöpfend untersucht haben und vollkommene Kenntnis derselben bis auf die kleinsten Einzelheiten hatten, ihn aber absolut unschuldig erklärten. Nachdem der grosse Verlust des Mannes für die Universität beklagt wird, schliesst der Leitartikel: „Vor allem kommt es auf die Gerechtigkeit an. Hier ist ein Mann, dessen Charakter, Leistungen, Lauterkeit und Loyalität für ihn sprechen. Trotz der genauesten Untersuchung und trotz den pöbelhaften Misshandlungen ist sein persönliches Verhalten makellos. Die Tatsachen, das Recht, die Wahrheit sind auf seiner Seite. Was für einen Schutz hat ein Mann noch, wenn ihn das Recht nicht schützt?"

Die Sorge um die *Ernährung der Jugend* wächst in allen europäischen Staaten. Auch in Europa klagt man über den unwirtlichen Frühling, der die Nahrungssorgen erheblich vermehrt. Trotz alledem geht die Vernichtungswut kräftig weiter. Die Städte sind beunruhigt und schauen aufs Land, aber auch dort ist kein Überfluss mehr, obwohl man in manchem besser daran ist. Die preussischen Ministerien des Unterrichts, des Innern und der Landwirtschaft treffen eine Organisation, um Stadtkinder aufs Land zu bringen. Wo die Aufnahme nicht unentgeltlich ist, wird ein tägliches Pflegegeld von 50 Pfg. in Aussicht gestellt. Die Beschäftigung der Kinder bei landwirtschaftlichen Arbeiten wird gestattet, soweit sie sich mit deren Kraft und Alter verträgt. Ähnliches geschieht in Baden. Die kleine Schwarzwaldgemeinde Bürchau gab ein gutes Beispiel, indem sie zwölf Mannheimer Kinder aufnahm. In Stuttgart. Bayern und der Schweiz trifft man ähnliche Massregeln. Im preussischen Abgeordnetenhaus wurde jüngst das Wort des bayerischen Abgeordneten Heim wiederholt: „Im Augenblick ist Brot nötiger als Bildung." Dem preussischen Unterrichtsminister ist es indes zweifelhaft, ob der Vorschlag, während des Sommers die Schule auf dem Lande einzustellen, ein guter wäre. Immerhin soll den Schulkindern in weitgehendem Masse für landwirtschaftliche Arbeiten, namentlich zur Erntezeit, Urlaub gewährt werden. Ein gleichartiger Meinungsaustausch fand im englischen Oberhaus statt. — Es ist nun die höchste Zeit, dass ein vernünftiges Völkerfamilienleben eingerichtet werde. Optimistische Propheten sehen einen neuen herrlichen Völkerfrühling herannahen. „Gewöhnliche Sterbliche", meint die Schweizerische Lehrerzeitung, „stehen indes unter dem Eindruck der gewaltig fürchterlichen Ereignisse, die sich zur Stunde vollziehen und jedes Gemüt mit der ängstlichen Sorge um die nächste Zukunft erfüllen."

Professor Eugen Kühnemann ist am 4. Mai mit dem Dampfer „Ryndam" nach Europa abgereist, nachdem er über 2½ Jahre im Dienste der Aufklärungsarbeit in unserem Lande tätig gewesen war. Er war uns stets ein lieber Gast. Auf Wiedersehen in einer besseren Zeit!

Helen Keller, die blinde amerikanische Schriftstellerin, wendet den Er-

trag ihrer Bücher in deutscher Ausgabe bis zum Schluss des Friedensjahres den erblindeten deutschen Soldaten zu.

In *Preussen entstammen von 42,490 Sextanern* 45,5% der Volksschule, 8% den Mittelschulen, 40,5% den Vorschulen, der Rest verschiedenen Anstalten. Während Dr. Baginsky sich gegen die Einheitsschulen erklärt, kommen Ärzte wie Dr. Oebbecke, Dr. Süpfle u. a. zur Empfehlung der Einheitsschule.

Vertreter aller preussischen Parteien (ohne die soz. Arbeitsgemeinschaft) des preussischen Abgeordnetenhauses wünschen, dass die Regierung nach Eintritt des Friedens eine *Konferenz aus Schulmännern* aller Schularten und Laien aller Parteien einberufe, um über die zweckmässige Ausgestaltung des höheren, mittleren und Volksschulwesens, insbesondere des Aufstieges zu den höheren Schulstufen zu beraten.

Eine Untersuchung der Stuttgarter Schulkinder durch Dr. Gastvar ergab, dass *keine Abnahme des Körpergewichts* bei Volksschülern und nur eine kaum nennenswerte bei Schülern höherer Schulen zu bemerken sei.

Der Magistrat von *Berlin* gewährt einen Kredit von einer Million Mark, um diesen Sommer *Kinder aufs Land* zu bringen.

In Marburg starb Hr. Prof. *Emil v. Behring*, der Begründer der Serumtherapie (Schutzimpfung), durch welche die Sterblichkeit der Diphterie-Erkrankten auf wenige Prozent vermindert wurde.

Peter Rosegger, der sich für so manche wohltätige Stiftung verwendet hat, hat die *Gründung eines Alpenheims* für österreichische Lehrer angeregt. In wenigen Wochen waren 374 Bausteine zu 200 Kr. beisammen, und es wird weiter gezeichnet.

In Warschau starb der *Erfinder des Esperanto*, Dr. Ludwig Zamenhof.

Die *Zählung der schulpflichtigen Kinder* (von 7 bis 14 Jahren) in Warschau ergab in der Stadt selbst (ohne Vorstädte) 115,353 Kinder bei einer Bevölkerung von 735,913 Einwohnern (15,67%). Es waren dabei 57,687 Schülerinnen.

Wegen des Widerspruchs der welschen Zeitungen hat die Regierung von Bern das von der philosophischen Fakultät der dortigen Universität vorgeschlagene *Lektorat über Kriegsgeschichte*, das Dr. Stegemann zugedacht war, abgelehnt. Dr. Stegemann ist seit mehr als fünfzehn Jahren Schweizerbürger.

Was seit 1870 nicht gestattet, macht in *England* der Krieg möglich: dass *Geistliche* (a clerk in holy orders or a regular minister) in der öffentlichen Schule *weltlichen Unterricht* erteilen dürfen, aber nur so lange der Krieg dauert.

Dr. Fisher, der englische Unterrichtminister, hat eine Gesetzvorlage auf Grund eines Kommissionsberichtes ausgearbeitet, die eine gänzliche *Umwälzung des bisherigen englischen Volksschulsystems* bedeutet; es geht von einer Nachahmung des deutschen Systems aus, ohne vollständig "made in Germany" zu sein. Man war sich in England schon lange der Tüchtigkeit der Deutschen auf diesem Gebiete bewusst. — Über den gewöhnlichen Jahreskredit von etwa $75,000,000 hiaus verlangt er einen *Ergänzungskredit* von weiteren $19,000,000, wovon der grösste Teil auf das Volksschulwesen entfallen soll. Das Organ des engl. Lehrervereins geht wohl nicht fehl, wenn es erwartet, dass damit der Lehrerberuf „anziehender" (more attractive — bessere Bezahlung) gemacht werden soll. Die Kommission verlangt die Ausdehnung der Schulpflicht ohne Ausnahmen und Erleichterungen bis zum vollendeten vierzehnten Altersjahr, obligatorische Fortbildungsschulklassen in jedem Schulkreis für die jungen Leute zwischen 14 und 18 Jahren, sofern sie keine höhere Schule besuchen, Verbesserungen des Unterrichts auf allen Stufen, ärztliche Aufsicht, Unterstellung der Kinder arbeit unter die Aufsicht der Schulbehörde, Aufklärung über Berufswahl, u. a. m. Dies geschieht in einem Lande, dem der Gedanke noch verhältnismässig neu ist, dass es Aufgabe der Regierung sei, sich um die Schulbildung des Volkes zu kümmern.

John Andressohn.

Eingesandte Bücher.

Glück Auf. A first German reader. By *Margarethe Müller*, Professor of German in Wellesley College, and *Carla Wenckebach*, Late Professor of German in Wellesley College. Ginn & Company, Boston. 60 cts.

Elsbeth. A Story of German Home Life. By *Margarethe Müller.* New York, E. T. Dutton & Company. $1.25.

Goethe's Hermann und Dorothea. Edited with introduction, appendices, notes, and vocabulary by *Frederick W. C. Lieder, Ph. D.*, Instructor in German in Harvard University. Oxford University Press, New York, 1917.

Minna von Barnhelm, or *Soldier's Fortune* by *Gotthold Ephraim Lessing.* Translated by *Otto Heller, Ph. D.*, Professor of the German Language and Literature, Washington University, St. Louis. Henry Holt and Company, New York. $1.25.

LANTERN SLIDES

German History and German Literature in slides arranged to be used during the four years of a language course. For catalogue and further information address

ANNA BERNKOPF,

503 West 121st St. NEW YORK

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar

MILWAUKEE, WISCONSIN

Gegründet 1878

Beginn des neuen Schuljahres
Montag, den 17. September

Die Anstalt bildet Lehrer vor, die allen heutigen Anforderungen an den Lehrer des Deutschen an der amerikanischen Schule gerecht zu werden vermögen.

Der Prospekt steht frei zur Verfügung.

National German-American Teachers' Seminary

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste and Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von **Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus der deutschen Literatur.**

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne diese Zeitschrift.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. H. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....30 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode .....30 Cents
Band II für Grad 3 und 4.....45 Cents
Band III für Grad 5 und 6.....60 Cents
Band IV für Grad 7 und 8.....75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Aus Nah und Fern

Ein guter Kamerad in Schule und Haus

Seit Jahren ist es die Hauptaufgabe von **Aus Nah und Fern**, eine Ergänzungslektüre zu schaffen, die in den gebräuchlichen Textbüchern des zweiten und dritten Jahres nicht vorhanden ist.

Es bringt: kurze, einfache Berichte über tägliche Ereignisse, Reisebeschreibungen, Briefe aus Deutschland, Witze, wissenschaftliche Notizen, Anekdoten, Gedichte und Lieder.

Im Jahre 1914-15 haben 974 höhere Lehranstalten **Aus Nah und Fern** als Klassenlektüre eingeführt; im Jahre 1915-16 liefen aus 47 Staaten Klassenbestellungen ein und steigerten damit die Zahl der so beteiligten Lehranstalten auf 1032 und die Abonnentenzahl auf 18,500.

4 Hefte im Jahre (Okt., Dez., Febr., Apr.)

Bezugspreis: 20c das Heft; 70c das Jahr, bei 6 und mehr Jahresbestellungen 50c; zwei aufeinanderfolgende Hefte 25c.

Probehefte zum Weiterverkauf an Schüler werden bereitwilligst geliefert. Überzählige Hefte werden auf Kosten des Herausgebers zurückgenommen.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften,** welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.,** richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen,** sowie **Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **September 1917.** **Heft 7.**

Ehrenheft für Max Walter.

Am 18. September d. J. feierte Direktor Max Walter von der Musterschule zu Frankfurt a./M. seinen 60. Geburtstag. Die Verdienste, die sich der Jubilar um die Förderung und Hebung des fremdsprachlichen Unterrichts erworben hat, sind so allgemein anerkannt, dass es kaum notwendig ist, sie noch besonders hervorzuheben. Nur kurz sei hier erwähnt, dass dank seiner Tätigkeit die Anstalt, der er als Leiter vorsteht, eine wirkliche Musterschule geworden ist, in der er beweist, dass seine Theorien restlos in die Praxis umgesetzt werden können. Beide vereint trug er in fast alle europäischen Länder. Er brachte sie in unser Land — mit welchem Erfolge, das wissen alle die, die heute auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts wirken. Sie alle werden es gewiss billigen, dass auch unsere Zeitschrift dem Jubilar bei dem Abschluss des Abschnittes seines Lebens, in dem seine Schaffenskraft ihren Höhepunkt hatte, in der Herausgabe eines ihm gewidmeten Heftes eine Ehrung zuteil werden lässt. Dieses Heft soll das Oktoberheft sein. Kollegen und Kolleginnen, bekannt durch ihre Tätigkeit auf dem Gebiete des Fremdsprachunterrichts, haben ihre Beiträge eingesandt. Das Heft wird ein Gesamtbild der Errungenschaften und des gegenwärtigen Standes des Unterrichts geben, und wird darum auch einen allgemeinen Wert für jeden Sprachlehrer haben. *

D. R.

* Das Heft wird in einer grösseren Auflage gedruckt werden. Bestellungen — 25 cts. das Heft — werden pünktlich besorgt werden.

Qualitative vs Quantitative Standards.

By **John C. Weigel,** Instructor of German, Uni. of Chicago.

(Concluded.)

Another thing which we can do to stimulate students to their utmost efforts is by a process of promotion. Sometimes a student is exceptionally mature, can do additional work, and carries work with great ease. What we ought to do with that type of student is to promote him. Last year nine students were promoted in German classes of the University High School. Thus far this year, five students have been promoted from the second to the third year, and one student from the first to the second. Such work, however, requires much planning and guidance on the part of the teacher. The student must make up at least the grammatical material and be able to understand the reasons underlying that material. This must, therefore, be done only in the case of the rare and exceptional student, and with full realization of the responsibilities involved. Again small classes are a decided factor in solving such a problem.

Finally we may create a "flying" section for the very best students, giving them an opportunity to finish three or four years' work in the shortest time, commensurate with high quality work. The attempt of the French Department in this university is the only one with which I am personally acquainted as far as language is concerned. In case the classes in high school are small enough, this plan is not necessary. We have already noted that supplementary reading or composition may be utilized admirably even when sections are kept intact.

In my own work in the Junior College, I have from time to time excused the best students also from class quizzes, never, however, from final examinations. We should, however, in high school classes make such cases of excusing students from tests very rare ones.

Then, too, we might utilize our German clubs in other ways than now. We might make membership in the club dependent upon excellent class results. In this way the club would be considered a privilege. Or, on the other hand, we might limit the club to the advanced classes, which would mean the application of the same principle, since the later classes in a well organized scheme average much higher than begining classes.

Schorling, in the article already alluded to, gives a very interesting description of a competition between mathematics teams, composed of "A" grade students of the University High School and the Hyde Park High School, before a very large audience amid extraordinary enthusiasm.

How this type of work, based upon the same principle as athletic competition and debate, could be utilized in German, I do not propose to be able to say. But some fertile mind may evolve a plan of that kind even for us. At all odds, it is interesting to speculate upon it.

These, then, are some suggestions of what we should do for the best students.

2. Now what shall we do for the poorer students? In days gone by, we failed the poorer students. And that, no doubt, we shall continue to do. * We are beginning slowly to realize, however, that even the poorest students have a claim to our attention and care. There are doubtless many reasons for failures, but two of them predominate. The first is that the quantity of the work is too great and the second that students do not know how to study. Both of them produce a lack of interest and consequently of results.

Mr. Breslich, of the University High School, tells an excellent story in an article, entitled "Teaching High School Pupils How to Study."* It seems that the parents of a student, beginning first year mathematics, complained to Mr. Breslich that their daughter came home daily with assignments she was unable to attack. She didn't know how to go about it. The student even declared the teacher had not given instructions or suggestions as to how to attack the problem. The parents naturally thought this unreasonable but nevertheless set to work themselves. When they too failed, they called in a ministerial friend in the hour of need and he too realized that he had not done things as thoroughly in days gone by as he might have done. So the parents indicated to Mr. Breslich that sometimes not even the entire board of strategy was able to cope with the problem. The fact was that the child did not understand that the suggestions given by the instructor were to be utilized in the work at home. This instance is by no means as rare as one thinks. In this case, the parents were satisfied by Mr. Breslich as to his procedure, but it set him thinking. He introduced therefore a system whereby all studying was done in the school and under his supervision. The first time he gave merely the directions to begin work. He found that it took somes students all of fifteen minutes to get started. They seemed unable to know what to do or how to do it.

Now all of this is quite incredible, surprising, and baffling until one tries it out in one's own classes. It is no different in German than mathematics. We too assign too much work. Our revised syllabus is a step in the right direction, namely cutting down the requirement and

---

* If we fail people let us do it in the earliest courses and make the mortality in the later courses *extremely low*.

* School Review, Vol. XX, No. 8, pp. 505–515.

raising the quality of results. It enables us to increase the number and types of exercises on those essentials without which one can not go far in German. But we also do too much hearing of recitations and not enough teaching, i. e., showing students how to attack a given piece of work. If there is good argument for placing good students in a section by themselves, there is an even better one for doing the same for the poorer ones. As a matter of fact, working with very poor minds is one of the very best ways of learning how to teach, because a poor mind requires a thing stated in its simplest form; and simplification is ertainly one of the most fundamental traits of good pedagogy. Supervised study for poorer students has been one of the most admirable characteristics of the German work in the University High School and accounts, in large measure, for the very low number of failures in the courses.

Let us stop here for a moment to analyze in some detail some specific examples of the type of thing, which baffles a poor student.

(a) In the second lesson of a widely used grammar, fourth revised edition, are given the sixteen form of the definite article in four cases, three genders, singular and plural. One sometimes wonders what goes on in the minds of students who are expected to fathom that sort of thing. Pretty much the same thing, one imagines, which Mark Twain has so clearly portrayed in his essay, "That awful German language." I am citing this as an example of the multiplicity of grammatical elements which our *poorest* students have to fathom — it is certainly not much better for the *good ones.* If we follow the problem one step further, we find that in a more recent beginners' text, the author, facing this problem, spreads out these cases over somewhat more ground. The first lesson contains the nominative and accusative singular of the indefinite article, the next the same cases for the definite article, the third the genitive and the fourth for the dative — all this within a compass of some twenty pages. That is, to be sure, a big improvement. But when we stop to think that none of these inflections occur in English, that the application of these inflections requires a great amount of drill, and that good pedagogy aims to keep confusing material — in this instance the several cases — apart, then we clearly see that the amount of time between these cases should be even more ample. This holds true for all students alike, but most particularly for the poor one who should not be so confused.

(b) Take another illustration. One of the most confusing things in German grammar is the application of the various lists of prepositions. Even the Germans themselves find difficulties with them. I daresay almost fifty per cent of all errors are prepositional in character. Now why? One of the reasons lies in the fact certainly that text books gen-

erally treat the three main groups in three successive lessons and these without sufficient exercises.

There are, to be sure, hopeful signs in the recent additions to direct-method texts. In analyzing seven of the most widely used texts, four were found to keep these preposition lessons far apart. Of the other three, one text gives one group on page 39, the second on 57, and the third on 62. Another text gives the first preposition group on page 54, the second on page 71, and the third on 76. The remaining text gives the first group on page 119, the second on 120, and the third on 128. * I cite these books because they are among our best elementary texts. And yet we see that some of them do not keep these confusing elements sufficiently apart.

We might go on almost indefinitely to show the difficulties in the way of a poor mind, particularly in those phases of the work where absolutely new habits have to be formed which are not at all duplicated in English. Word order, the adjective declension, the three modes of address, the differences in plural inflection, to mention but a few, — these are bewildering to a poor mind.

We cannot blame the text books entirely. We've got to take what we have. Taking these for granted, what must we do?

(a) We must increase the number of exercises about the essentials and omit any extraneous materials that are likely to confuse. There is no text book as yet published that has sufficient practice material of this character. *Repetition is the keyword toward making things automatic and the one way to learn a linguistic element is to make it habitual.*

(b) We must also have supervised study. It is the best means for showing the teacher the actual difficulties under which students work. It will indicate often what elements confuse and cloud the issue, and suggest means as to how these can be avoided. It will show how long assignments actually are. It will aid us in understanding individual students better. It will help us formulate how certain things should be attacked. It will, in other words, be real teaching, i. e., showing a student how to become independent with the materials in hand.

(c) We must have smaller classes. A poll of the members of the committee of this conference, engaged in secondary work, elicits the following figures:—A has 280 students, six classes, an average of 46, the largest class 54; B has 188 students, six classes, an average of 31, the largest class 39; C has 150 students, five classes, an average of 30, the largest class 36; D has 140 students, five classes, an average of 28,

---

* In justice to these texts it must be said of course that there have been examples of such prepositional sentences before the pages cited. My point is that the lessons devoted to *fixing* the groups are too near one another.

the largest class 40. These figures must then be placed alongside those more ideal ones in the University of Chicago High School, where a teacher of German, with four classes, has classes, averaging 16 and probably never has a total of over 70. It should be noted, incidentally, that A, cited above, has just four times the total number of students as any one of the University High School teachers!

(d) And we must departmentalize. I know precisely what many of you think. You will argue on temperaments and freedom of the individual teacher and theory without end. Those of us who have become convinced of the departmental idea, once argued in much the same fashion. But people really interested in their profession will, can, and have thrown temperaments to the winds and produced results, not possible under any but a departmentalized scheme. It is worth all the time, energy, sacrifice that it costs. Uniform texts, departmental examinations, agreed on by all instructors, uniform aim, within limits similar methods of attack — these will do wonders. These methods will be particularly helpful to the poorer student who cannot then go from one instructor to another and claim with perfect justice, as he can now, "We never had that!"

These, then, are in brief fashion, some of the suggestions for our poorer students. In so far as they are of value to the poorest students, they will be incalculably helpful also for the best. The fundamental principles of simplicity, clarity, lack of confusing elements, repetition — these are learning processes, applicable to all minds!

Conclusion.

In conclusion one thing more in the nature of a reminder! Secondary education is undergoing a reorganization. In that reorganization every type of subject matter is on trial. It is no longer sufficient to say in behalf of a certain subject that it has been for a long time in the curriculum, hence ought to remain there. Among others, modern language teaching is under fire. It has not functioned efficiently. It is easy to blame the university for lack of facilities in preparing teachers. It is easy to blame the administration for large and unwieldy classes. Both are culpable of course. But let's take stock a minute — we who are doing the actual teaching. The standard of modern language teaching must be raised. We cannot go on as we have in the past — let there be no question about that. To go on as we have is to be doomed! Very well, who is to raise those standards? The universities and the administrative officers of our schools can and must bear their share of this responsibility. But ours is the largest share. We believe in our work, otherwise we should not be in it. If it is worth while—and it is—then let us take a new start and hasten to put our house in order. The day of judgment is coming—may we not be found wanting!

Where Authorities Differ — and Fail.

By **Fr. Meyer,** Public Schools, Milwaukee.

While using a well-known German textbook in an advanced private class I found a surprisingly large number of inaccuracies, mistakes, errors, and blunders in its accidence as well as in its syntax. This aroused a critical suspicion in me as to the trustworthiness and reliability of other, less favorably known, books. To satisfy myself I studied and compared half a dozen textbooks with a rather critical eye. I discovered that none of them is free from more or less grave errors and blunders.

The authors' names cannot be divulged; suffice it to state that most of them have a Ph. D. attached and that their bearers are professors of German in universities or colleges, training future teachers of German. All books, except one, are of recent date: the one printed before 1900 seems to have the least number of mistakes. I mention this as a pendant to the general lamentation over the alleged insufficient training of teachers of German in our present days.

I would premise, by way of general remark, that I missed the genuine German ring in all of the books examined: I always labored under the impression that I was studying a language foreign to me. To mention one little incident: the *pluralis majestaticus* in a textbook is certainly not German; and sentences like these: „*Geben* Sie die folgenden Sätze in allen Zeiten"—„*Geben* Sie die folgenden Verbformen etc."—„*Geben* Sie etc." jar one's Sprachgefühl!

I shall confine myself in my remarks to the accidence (Formenlehre), lest the editor should refuse all space, would I include in my discussion the very numerous errors found in the syntax of the books. And in these exciting times, the average reader is not enough at ease and at leisure to glance over *long* articles diagonally. The writer hopes that the authors, should they happen to read these criticisms, will take them in the spirit in which they are made, and if found valid, expunge the errors in the next edition of their books.

I. Pronunciation.

General remarks: Phonetics has become a veritable watch-word with the modernists amongst the foreign language teachers. With a pitiful look or even a despicable shrug, an enthusiastic "phony" will dismiss an old "fogy" who does not believe in the new panacea in language teaching. Before long the "conservatives" will be crowded out of the

last corner in the sun, unless the historical and dialectic linguists call a halt. May they do so before "phonetics" become "fanatics."

All, except one, of the books examined treat of pronunciation. A textbook of a foreign language without any rules on pronunciation certainly sins *in defectu;* but if a textbook for beginners has some thirty pages on pronunciation, including Vietor's Lauttafel and several pages of phonetic transcriptions, it is undoubtedly *peccans in excessu!* But whether a few paragraphs or many pages, authors should at least *agree* in their phonology, which they do not, as we shall see anon.

1. *The Vowels.* All authors agree that each vowel has but two sounds: long and short, except that a third sound (slurred) is claimed by most of them for the letter *e.* In three books, long and short *a* are illustrated by the two English words *art* and *artistic.* Now Webster, teachers of English, and my English students (college graduates) claim that the two *a*'s in the two English words are pronounced alike! (Webster: ärt—ärtistic) Two authors state that short *a* is the same sound as long *a* uttered quickly! One author warns against identifying long *e* ("like *they*") and long *ä* (like *hate*"). Now Webster marks both words, *they* and *hate,* with the *m*acron over *a*! On the other hand, one author insists to be careful to pronounce long *ä* correctly as long *e.* Now read, according to this rule: „Ruth suchte Ähren auf dem Felde". "Der Held suchte Ehren auf dem Felde". „Die Bären frassen Beeren". „Die Ziegen machen bä-bä, die Schafe aber mä-mä". And will the student have to learn: a, e, i, o, u, *e,* ö, ü? Now comes the joker: the same author who insists upon pronouncing long *ä* like long *e,* states, in another book, that long *ä* is similar to *a* in *care!* But *a* in *care* is never pronounced like long German *e*!

In their rules concerning the *value* of vowels, the authors do not agree, by any means! Here is one set of rules: "Vowels are *always (sic)* long: 1. when doubled; .2 when followed by silent *h*; 3. *i* when followed by silent *e*; 4. *generally (sic)* in open syllables." Another author changes "always" under 3. to *generally* and"generally" under 4. to *always.* Who is correct? Must we begin to pronounce *i* long in: vierzehn, vierzig, Viertel, kriegte, etc.? None of the authors states and illustrates the fact that silent *h* stands at the end of a syllable or before *l, m, n, r,* except in words where it is not a phonetical but an etymological *h.* Why not illustrate long *a, e, o, u* thus: da, kam, nah, Mahl, Rahm, Sahne, Jahr, Saal, etc.?

Here is another, grossly incorrect, rule: "Vowels are long in final syllables before single consonant: Anton, Emil." On the next page we find these words: Fokus, Moses, Jakob. Add Modus, Faktum, Atlas, etwas, Augustus, etc., and pronounce same according to the rule given!

Here is another fast rule of another author, no exceptions being given: "Vowels are *always (sic)* short when followed by two or more consonants." How would you pronounce: Art, Bart, zart, Geburt, Mond, gräbt, gibst, sagst, a. o.? The consequence of such sweeping rules is that teachers of German pronounce gibst, gebt, sagst, legst, etc., with a short vowel, not knowing that the personal ending of verbforms has no influence upon the value of the vowel. When questioned by a pupil who knew the pronunciation to be incorrect, a certain teacher argued: according to a rule two consonants make the vowel short!!

The following three rules are a tohuwabohu to me: 1. *Stressed* vowels are generally long in an open syllable; 2. *Stressed* vowels are generally short in a closed syllable (weg, das); 3. *Unstressed* vowels are generally short (bin, mit). What I would like to know is: *when* a stressed vowel in an open syllable is *not* long; why the vowel in „weg" and „das" is stressed and in „bin" and „mit" unstressed? I confess that I am but a tyro in the mysteries of the latter day craft. Will the editor kindly answer the two questions?

A few peculiarities: von, Koch, noch and the like were marked with long vowel. One author claims that *das* has a long vowel and *dass* a short one. Still another states that the vowel is long in der, das, des when used as demonstratives.

2. *The Consonants.* There is more conformity amongst the authors when they treat of the consonants. Where they do not agree, it is, as a rule, of very small importance. Thus it matters little whether you pronounce final *g* after a vowel like *k* or like *ch,* because both sounds occur in many other words after a vowel at the end of a syllable. All agree that voiced consonants become voiceless at the end of a word. Most of them mention *b, d, g* as undergoing such a change. But although *v* is rated as voiced and *f* as voiceless, none of the authors seems to have a Vietorian ear fine enough to notice the difference in pronouncing this sound in Motiv and Motives, in Brief and Briefes, of thief, thieves, Deif, Deibel (low German) same in Scandinavian languages. At least none mentions these letters in connection with the above stated sound-rule.

One author claims that *st* and *sp* at the beginning of a word are "not quite" pronounced like *scht, schp,* the others say they are. One author allows the *ch*-sound in Chaos, Choral, etc., others say: *k,* when preceding *a, o, u* or a consonant.

3. *The Accent.* "The prefix has the accent if the last component can be used by itself." But how about: undenkbar, unglaublich, unerwartet, and many, many more? It is incorrect to state that erz-, ur-, and miss- *always* take the accent. In two books we have the rule: miss-, voll-, durch-, unter-, über-, um-, wieder- *often* have the accent. Why not state

when and when not? It would have been easy and safe to do so. In one book there are some 250 paragraphs on grammar, but I could not find a single one on the accent.

II. Inflection.

"Nouns ending in *-el* and *-er* never have an ending in the plural." This rule must be a bad misprint; for it is hardly imaginable that a college professor should not know that all feminine nouns in-*el* and *-er,* except Tochter and Mutter, take an *n* for the plural. To be exact: there are a few masculines in *-er* and *-el* with an *n* in the plural; e. g., Muskel, Bauer, Vetter, Hader. All authors say that jemand, jedermann, niemand are generally uninflected, but *may* take *s* in the genitive. The fact is: they *must* be inflected in the possessive and *may* be inflected in the other two oblique cases. It would be interesting to know with whose heifer they have been ploughing.

A very bad *lapsus pennae* or *memoriae* happened to the author when penning this rule: Feminines of measurement when preceded by a number, have no ending in the plural. According to this rule, we should say: 3 Elle Tuch, 4 Tonne Kohlen, 5 Kanne Öl, 6 Tasse Kaffee!! Until now Mark and Hand have been the only feminines thus used.

Several authors state that eins, zwei, and drei are the only cardinals which may be inflected. But it is good German to say: auf allen Vieren, mit fünfen, zu sechsen, um zwölfe.

The rule: "The strong declension is used after a personal pronoun" is, at least, questionable. Cf. „Wer nie sein Brot mit Tränen ass, der kennt euch nicht, ihr himmlischen Mächte." „Wir armen Menschenkinder sind eitel arme Sünder." „Wir gemeinen deutschen Bürgersleute." „Am Golde hängt, zum Golde drängt doch alles, ach wir Armen!" „Nun schweigt einmal, ihr Jungen, jetzt wollen wir Alten reden." Nor would I subscribe to the rule that the long form in *e* in the imperative is preferable to that without *e*. It seems to be natural to use the short form when commanding.

In some of the textbooks the classification of strong nouns and verbs are amazingly intricate and annoyingly confusing, especially for the teacher. One author expects the pupil to answer in German: The strong verb has the following changes: ei, ie, ie; ie, o, o; i, a, u; i, a, o; e, a, o; a, e, a; a, u, a; a, ie, a! And this author claims that the inductive method is being used in his textbook.

One author has a paradigm with 30 imperatives and two thirds of the whole conjugation is taken up by the subjunctive. Besides, some ten pages are given to this mode in the grammar proper. The book has been written by a champion of the "direct method."

The rule: "Strong verbs with vowel *e* change this *e* into *ie* in the 2d and 3d pers. sing. and in the imperative" is not correct. A few verbs taken from the author's own list will disprove his rule: scheren, stehen, weben, gehen, genesen, heben, melken, and many more.

III. The Gender.

Homer nodded when the rule was penned that nouns ending in *-er* are masculine. There are any number of fem. and neut. nouns ending in *-er*. Nor is the rule correct that nouns ending in-*en* are masc., except das Leben, and infinitives when used as nouns. Cf. das Becken, Laken, Kissen, Wappen, Zeichen, etc.

The Essentials of the Direct Method.*

By **Prof. Anton Appelmann,** Uni. of Vermont.

Whatever I may say in the course of this brief address concerning the Direct or Reform Method is purely subjective opinion derived from personal experience as a teacher here and abroad, and refers first of all to the teaching of German.

Charles Hart Handschin in his pamphlet, *"The Teaching of Modern Languages,"* U. S. Bureau of Education, Bulletin No. 3 (510), 1913, says of the Direct Method: "It makes use of all that is valuable in the other methods, and thus may be considered an eclectic method which is enminently adapted to our modern education with its varied demands." The year 1882 is commonly recoghized as the year of the birth of the Direct Method, the time when Wilhelm Viëtor published his remarkable book: *"Der Sprachunterricht muss umkehren"* by Q.(uosque) T.(andem). Professor Viëtor, himself a phonetician, laid the greatest stress in modern language instruction upon the phonetic drill. Dr. Max Walter who, through his famous Musterschule in Frankfurt a. M., became the strongest practical advocate of the Direct Method, adheres warmly to the use of phonetics, but, in cases where the result can be more quickly attained, he does not hesitate to employ the method of imitation in the teaching of pronunciation just as did the so much criticised Natural Method.

The most prominent exponents of the Direct Method in this country are divided. Some, as Eduard Prokosch, cling rather closely to phonetics; others, like Carl A. Krause, the efficient champion of the Walter Method

---

*** From an address delivered before the Vermont Group of the New England Modern Language Association, April 21, 1917.**

in this country, compromise (for German at least) between phonetics and imitation, (cf. his book *"The Direct Method,"* Scribner's, N. Y., 1916).

All the advocates of the Direct Method seem to agree, however, that we cannot entirely dispense with *Phonetics.* The instructor himself should be well versed in this branch, since the articulation of certain sounds which are not to be found in the native vernacular can hardly be accomplished without the help of phonetics. Phonetics, however, should never become an end in itself, but merely a means to an end. In the good elementary publications in this line by Carl A. Krause and particularly those by Eduard Prokosch, the teacher is given, in a simple but clear form, all the necessary material. It is evident that the quality of the instructor's own pronunciation is a large factor in the determining of the amount of practice needed in phonetics; and in this respect we must examine ourselves very closely. Even the native teacher drops easily into certain provincialisms to which he became accustomed in his youth, and for each foreign language there should be but one standard of pronunciation.

It goes without saying that the Direct Method makes the *foreign language the medium of instruction.* The student hears his native tongue very little, if at all, during a modern language recitation. Grammatical rules, of course, are explained in the mother tongue and the pupil answers in the same way; but even here we can do without the native speech to a great extent; this the more since abstract grammar is seldom or never to be recited. It is always given in an applied form and studied from concrete examples in complete sentences. Instead of the student's telling all about the French reflexive verbs forming their perfect tenses with "être," or the verbs of motion in German with "sein" or whatever else the old dusty incorrect rules may be, he should hear and repeat again and again: je me suis promené; ich bin spazieren gegangen. Only in this way can we create the *"Sprachgefühl"* recognized by everyone as necessary to the understanding of any modern language. Goethe, in his Faust, rightly says: "Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen."

But to return to the question of *grammar:* I see no reason why the instructor should not use the foreign language, whenever asking for grammatical rules (if asked at all) or for disconnected short, model sentences. I believe, also, that the student—certainly the advanced one—should study the grammatical rule in the foreign tongue (recitation in the vernacular, of course) because by laboring to grasp its full meaning, he will understand and remember the rule much better than if he merely glances over it, as so often happens, without attentive study. For occasional repetition and brief review, the grammar may be given and studied in the native language.

The charge that the Direct Method neglects grammar is too absurd to be answered, although I gladly admit that it condenses the grammar to its most essential elements. But these it does teach (inductively of course) and repeat over and over again. Whoever opens any of Scribner's Direct Method texts, the German known as the *Walter-Krause Series,* the French as the *Walter-Ballard Series,* will soon see that grammar (in applied form) easily makes up one third of the entire material offered. And what is the purpose of those many questions to be answered if not for drill in rendering the contents in grammatically correct German or French? In fact, it has been said by some of the old fashioned opponents that these texts were too much intermingled with grammatical exercises. With these two diametrically opposed charges against the Direct Method, of too much and too little grammar, we should feel comfortable on the isle of safety that lies between.

For *drill in grammatical rules,* every Direct Method book contains ample material in the form of half finished sentences which are to be completed or remolded and connected by various kinds of conjunctions, adverbs, etc. For *drill in idiomatic expressions,* in the advanced stages of study, I believe, perhaps in contrast to some strict adherents of the Direct Method, that a certain small amount of translation carefully handled is advisable, because a student who has already seen and fully understood a certain idiomatic expression will better remember it and grasp its full value when brought face to face with the particular vernacular expression to which it corresponds. In the study of a foreign language there are, in my opinion, two phases which I like to call an active and a passive knowledge: the passive knowledge which enables us to read, perhaps to recognize, if you please, fairly intelligently and to understand pretty thoroughly a foreign language; the active knowledge which empowers us, having at all times the correct idiom at our disposal, to converse freely and fully in the foreign tongue. In order to gain the latter it may be desirable, as stated above, to do some little translating so that the student through comparison may become better versed and more firmly established in the foreign idiom.

The Direct Method, furthermore, calls, even in the early stages of instruction, for *"Free Composition,"* which is to be written on simple topics of everyday life; for instance, *"Our* House, *My* Visit to New York," etc. The student is to write very short and simple sentences which he should draw from the knowledge he has thus far obtained. He should write directly in the foreign language and never translate from sentences first formulated in his native tongue. The use of the dictionary should be limited as much as possible in modern language instruction. We should compel our students to think more and to work out for themselves the

meanings of words, particularly of compound words. Through constant practice in learning synonyms, antonyms, etc., the vocabulary will be rapidly enlarged and in such a way that a dictionary, in the early stages of language study at least, becomes a superfluous luxury. The correcting of compositions and written work in general will be discussed later.

Reading (Reading *matter*) is to be regarded as the center of instruction. And with the foreign language as the medium of instruction, we can well afford to eliminate the old time conversation course, because there is conversation at all times. The *"Realien,"* real things, objects, and lessons, of every day life, the history, geography, constitution, of the people whose language is studied, their customs and ways of living and thinking, must furnish much of the reading material. It will naturally build up an everyday vocabulary for real household use, which will enable the student to buy his typical ticket in French or to order the oft-cited sandwich in German. For the building up of this sort of a vocabulary, the old Gouin Series Method which Professor Handschin, Miami University, used in his elementary German lessons might still give us good suggestions. But one should avoid the mistake, which is too easily made when following this method; namely, that the vocabulary, the knowledge, is built up, as is so wrongly recommended, in the form of concentric rings, with the knowledge and vocabulary ever widening. But concentric rings never touch one another and that is the great crux. The Direct Method instructor must build up his vocabulary in a spiral form, where, starting from a small point, one thing always grows out of another and the knowledge, developing harmoniously and naturally, acquires larger and larger dimensions. The schoolroom, the immediate and wider surroundings, should be drawn into the conversation; and wherever the book used does not supply it, the teacher might well devote a few minutes every day to building up his own vocabulary by speaking and dictating something about the material at hand. The instructor can move freely on the above mentioned spiral, sometimes beginning at the origin and quickly running up to the remotest point or vice versa.

It is obvious that *translation* into the mother tongue, as a rule, becomes superfluous so long as we have simple elementary texts before us. It may become necessary, to a small extent, in advanced classes when we encounter more difficult constructions. And wherever we do give a translation, we should keep the rule in mind: *As literal as possible and as free as necessary.* The question of the reading of a text is then easily answered. It will be direct and smooth and without the long interruptions caused by repetition and turning back for grammatical analysis or discussion of difficult words. Instead of this the instructor will call attention to these as they are first read, stopping the student for a few seconds, even in the

midst of a sentence, to ask, for example: "Qu'est-ce que cela veut dire en anglais? traduisez la dernière partie, or: Welches sind die Stammformen von .... Nennen Sie ein deutsches Synonym zu.... Geben Sie das Gegenteil von .... Ersetzen Sie das letzte Wort durch ein anderes deutsches ...." etc. This can be done so quickly that the connection and sense of the sentence are by no means lost.

It is needless to say that the instructor, before allowing the books to be opened and before beginning the reading, will have ascertained, by detailed *questions in the foreign language* about the vocabulary and contents of the text, that the pupils are thoroughly familiar with the lesson assigned. The questions, of course, will be short and every student given frequent opportunity to show his preparation. More than once I have chanced to hear students say, "I hope he won't call on me today." I fail to see how it is possible that an instructor should not call several times on everyone of the students during every recitation, even if there were more than fifty in the class. But, in order to do that, the instructor must devote almost the entire hour to oral work without wasting much time to write on the blackboard. I say "wasting," and I mean what I say, because I contend that the blackboard should not be used too extensively in the teaching of German, where the spelling, if pronunciation was taught properly, causes little difficulty. It is different, of course, with French and English. This does not mean, however, that I want to do away with written work. On the contrary, I believe that the student should write out something for every recitation and that the instructor should give frequent dictations—*Nulla dies sine linea.*—Very well, but what about the battle cry of the present day reformers against overburdening our students? I certainly am heart and soul in favor of such an idea wherever it applies, but I believe that our average American secondary school pupil with a schedule of about twenty-two hours and the college student with about eighteen hours per week, are not overburdened with study. In this respect they fortunately (or unfortunately?) differ from their European fellow students, especially the German gymnasiast, who carries a weekly schedule of about thirty actual recitation hours. There, indeed, is danger of overworking. What I meant, when advocating written home work and not so much writing on the blackboard, is that I do not believe in regularly calling a student to the board and having him write out some sentences from either his text or his own or his neighbor's note book, and then the instructor going over the sentences, or the student exchanging their note books and correcting one another's papers, because it is hard to make sure in this way whether each student has properly done his work, and particularly because the average student is unable to find and correct his own mistakes. Of course there are many roads that lead to Rome, but the main object we should keep in mind is to economize time, since so

little of it is allotted to the study of modern languages. It is for this reason, for the sake of efficiency, that I believe the students should hand in their written work every day for the instructor to look over and hand back at the very next recitation. The more frequent mistakes, of which the instructor has made note when looking over the papers, should be discussed at the beginning of the hour, then the papers are carefully corrected by the students at home and the corrections handed in again with the new work, and again looked over by the instructor. To be sure, every paper is graded as carefully as a class test and everything, even re-examination papers, returned to the student, so that he himself may judge his work and profit by the example his teacher's labor and careful justice sets him. This demands no small amount of work from us, but the results are astounding and highly gratifying. And then, by being progressive and protecting "His Majesty the Child" against overwork, we can well protect ourselves against the same evil—and indeed we must admit that many instructors, particularly in secondary schools, certainly are overworked—by assigning for written work very short problems and by requiring the students to have their compositions brief and concise. *Non multa, sed multum!*

To speak of *reading* once more: In the early stages, the *Chorus Reading* nets good results, but the instructor must notice and correct every mistake and have all the students take part.

A word should be said about the so-called *Reading Method* which, in recent years, has been so much advertised and so eagerly adopted by many technical and professional schools. This method—in no way related to the Direct Method, by the way—teaches only the most essential grammatical rules, this usually with the help of a very small grammar in the vernacular. Speaking and pronunciation receive but slight, if any, attention. I see very little advantage in such a method, yet it may serve certain purposes. This method, to be sure, has nothing in common with the so-called "scientific" German and French of olden days, against the teaching of which I venture to launch a strong protest. I ask you frankly: Is there such a thing as scientific English, French, German? NO! Why then teach it? The German merchant, who years ago had developed such an awkward bombastic style, which he himself in many cases could not understand, has disappeared and the merchant of today writes as the rest of us do. Consequently, there is no excuse for a book such as Kuttner's "Commercial German," or similar unfortunate productions. What then are we to do with our Botany and Engineering students, for instance, who wish to acquire that much-praised "reading knowledge" of German or French? What they need is at least one year of thorough drill and constant practice in elementary grammar without any "scientific" reading

whatever. The Direct Method will be of great benefit to them. In the first half of their second year they should briefly review the grammar and improve their general knowledge in order better to understand the grammatical structure of the modern language. Later, when the class takes up the reading of classical texts, the Chemists and Engineers might be excused to real, instead, scientific books relating to their own particular profession. From time to time the instructor should help them, explain difficult passages to them and by oral examination make sure of their progress in building up their own special and professional vocabulary. In large institutions it is easy, after the students have received a good elementary training, to form special classes for prospective Chemists, Zoologists, Merchants and others. Smaller schools, however, should shift as best they can in the above mentioned way.

One of the most essential points in the teaching of the Direct Method is to create the proper "atmosphere" in the classroom, to have both teacher and pupil get into the right enthusiastic "Direct Method mood." Every teacher desires a great deal of *fresh air* and *sunshine* in his room. Figuratively speaking, it is just this which we need in the teaching of the Direct Method; much good, healthy, stimulating fresh air and plenty of the sunshine of satisfaction, joy and happiness. A teacher should never feel too dignified to indulge occasionally in a hearty laught with his class. He should not fear to discuss at times with his boys and girls the things that are alive, up-to-date, and uppermost in their minds. A few questions on the baseball game, which is to take place in the afternoon, on the dance the youth is looking forward to, the way in which to introduce a person, etc., or the reception which was given by the president or principal and the people they met there and the things they had to eat and to drink, form welcome topics for little discussions in the foreign language. "Mehr wirkliches Leben und wärmenden Sonnenschein in die Schule" should be our slogan.

Permit me, in conclusion, briefly to sum up what I consider the essentials of the Direct Method:

1. The *foreign language* is to be used as the *medium of instruction*, even in the teaching of grammar, so far as the latter is possible and advisable.
2. A *good pronunciation* is to be taught from the very beginning with the help of *elementary phonetics* for sounds which are hard to learn through imitation.
3. *Grammar* (taught inductively) is to be learned through constant drill in complete sentences in the foreign tongue rather than by the memorizing of dry abstract rules in the vernacular.

4. *"Free Composition"* forms the main part of written work.
5. Thorough *discussion* in the foreign language of the assigned lesson before the daily reading is taken up.
6. Really intelligent *reading,* and reading only, at least in the early stages, where occasional *chorus reading* is advisable.
7. *Translation* is reduced to the minimum.
8. *"Realien"* must be given closest attention.
9. Both student and instructor must be inspired by *enthusiastic love for* and *lively interest in their work.*

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Baltimore.

Der Deutschunterricht in unseren Elementarschulen ist durch Schulratbeschluss mit dem neuen Schuljahr eingestellt worden. Die 1874 mit so vielen Hoffnungen gegründeten und in den ersten zwei Jahrzehnten zu so schöner Blüte gelangten Englisch-Deutschen Stadtschulen sind nicht mehr. Wer den an dieser Stelle in der jüngsten Dezembernummer erschienenen Bericht mit Bedacht durchlas, wird durch diese leidige Tatsache nicht überrascht sein. Es sind die Eltern deutschen Stammes, die durch Gleichgültigkeit und Unverständnis zu diesem Endergebnis ganz wesentlich beigetragen haben. Von Jahr zu Jahr hatte sich so die Zahl der Deutschlernenden mehr und mehr vermindert, in manchen Schulen waren sie bis auf eine und zwei Klassen zusammengeschrumpft. Und das trotz aller Ermahnungen und trotz der schlagendsten Hinweise auf den erzieherischen Wert des Deutschunterrichts. Nur mit Mühe kann der Schreiber seine Gefühle unterdrücken. —

Wie wenig übrigens die höchste Erziehungsbehörde unseres Landes den erzieherischen Wert des Deutschunterrichts in den Elementarschulen erkennt, zeigt ein bei der betreffenden Schulratssitzung verlesenes Schreiben des Erziehungskommissärs Claxton in Washington, worin es u. a. heisst:

"The policy of teaching a foreign language to children of foreign parents in the elementary public schools originated when the immigration to this country was almost wholly from Northern European countries, and when most of the non-English speaking immigrants were from Germany. Within recent years our immigration has been from almost all the countries of Europe, and the continuation of this policy, therefore, and its extension to all the language groups become practically impossible. I am of the opinion, therefore, that it should be discontinued, and the ends which might under the most favorable circumstances be obtained through it should be sought in other ways."

Genug für diesmal. —

Carl Otto Schönrich.

Evansville.

Am 7. Juni hielten die deutschen Lehrkräfte der Evansville Schulen *eine Schlussfeier* ab. Diese fand im Hause unserer Kollegin Margaret Geiss statt. Die Festlichkeit war gleichzeitig eine *Abschiedsfeier* für zwei Lehrerinnen, die nach mehr als 35jährigem Dienst sich in den Ruhestand zurückziehen. Die Jubilarinnen waren *Frl. Anna Doerr* und *Frl. Clara Kehr.* Einige Kolleginnen führten ein kurzes Lustspiel auf, mit welchem eine allgemeine Beschenkung und insbesondere eine Beschenkung der Jubilarinnen verbunden war. Zwei Kollegen trugen Lieder vor, und andere hielten Reden zur Ehre der austretenden Lehrerinnen. *Supervisor J. H. Henke* hielt die Hauptansprache, in

der er die Verdienste der beiden hoch pries. Wer hätte damals geahnt, dass nach einem Monat Herr Henke selber gefeiert werden sollte? Wir hatten alle gelernt, ihn als ein ganz unentbehrliches Mitglied unserer Lehrerschaft anzusehen, und wir meinten immer, dass obwohl andere kämen und gingen, dass er uns nie verlassen würde.

Aber es sollte anders ausfallen. Am 7. Juni erschien Herr Henke vor dem Schulrat und meldete seinen Austritt. Er hat eine viel bessere Stelle angenommen als Superintendent der öffentlichen Schulen von Anglaize County, Ohio. Er bekommt eine beträchtliche Zulage und hat drei Supervisoren unter sich. Am 8. Juni wurde die *Abschiedsfeier* im Sommergarten des Liederkranz-Männerchors abgehalten. Für einen schmackhaften Abschiedsschmaus hatte der Stadtverband aufs beste gesorgt. Viele Mitglieder des Stadtverbandes, der deutschen Gesellschaft, der evang. Zionsgemeinde und der deutschen Lehrerschaft hielten Ansprachen, in welchen sie den Verlust, den die deutschen Kreise und die Stadt leiden werden, bedauerten, Herrn Henke aber zur Annahme seiner neuen Stelle Glück wünschten. Herr Henke erwiderte mit einer offenherzigen Rede, in welcher er uns von seinem neuen Arbeitsfelde erzählte und uns bewies, dass es solch eine Gelegenheit sei, die nicht zweimal im Leben vorkommt. Es war uns allen klar, dass es ihm leid tat, von den hiesigen Freunden zu scheiden. Selbstverständlich tat es uns auch ungemein leid, Herrn Henke zu verlieren, aber unter den jetzigen Umständen kann man es ihm unmöglicherweise übel nehmen. Zu seinem Nachfolger ist *Herr Julius Stoever*, deutscher Lehrer an der High School ernannt worden. Herr Stoever ist Abiturient des preussischen Lehrerseminars zu Neuwied a/R, und unterrichtet schon fast 30 Jahre in Evansville. Er hat eine zahlreiche Familie und ist in deutschen Kreisen sehr gut bekannt. Unter den deutschen Lehrkräften herrscht allgemeine Befriedigung über die Erhebung unseres tüchtigen und beliebten Kollegen zum Amt des Oberlehrers.

H. A. Meyer.

II. Alumnenecke.

Bei Gelegenheit der Schlussfeier des Seminars versammelten sich die früheren Schüler zu einem *Bankett* im Blatz Hotel, Milwaukee. Der Abend nahm einen schönen Verlauf. Über fünfzig Alumnen nahmen daran teil. Herr Schumacher (1890) ergötzte die Versammlung durch eine launige Ansprache, in die er auch ernste und heitere Erinnerungen an seine Seminarzeit flocht. Herr B. C. Straube sprach über das Thema: „Wie können wir in passender Weise das vierzigste Jubiläum des Seminars feiern?" Auf dem kurzweiligen Programm standen ferner kürzere Ansprachen von Herrn Direktor Max Griebsch, dem Vorsitzenden A. Heim, Frl. Dine, Frl. Menacher, Herrn Purin und Herrn Losse. Frl. Lucy Hempe trug einige prächtige Lieder vor.

Die Beamtenwahl ergab folgendes Resultat: Vorsitzer: B. C. Straube; stellvertretender Vorsitzer: Frl. Emma Nicolaus; Schriftführer: J. C. Andressohn; Schatzmeister: Frl. Anna Heine.

Es wird das Bestreben des bei dieser Gelegenheit ernannten Chronisten sein, monatlich interessante *Mitteilungen* aus dem Alumnenkreise in diese Ecke zu bringen. Er bittet aber dringend um die Mitwirkung aller Alumnen. Nachrichten, die verwendet werden könnten, wolle man bitte an das Seminar unter der Angabe: „für die Alumnenecke" richten.

Im Monat August besuchte Herr H. A. Meyer Cincinnati und verlebte mit seinem alten Seminarkameraden Joseph Bolinger einige fröhliche Tage. Zusammen überraschten sie mit unerwartetem Besuch ihre Kolleginnen die Seminaristinnen Edna Ritzi, Anna Grah, Julia Baechle, Elizabeth Wöllermann sowie die Familie Lueders.

A.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Sechzehn Schülern wurde am Ende des vorigen Schuljahres *das Reifezeugnis* erteilt. *Die Schlussfeier* war ernst und würdevoll und erfreute sich guten Besuches. Das Programm der Feier bestand aus Ansprachen seitens zweier Schüler der abgehenden Klasse. Und zwar sprachen Frl. E. Ritzi die Begrüssungsworte in englischer, Frl. Annchen Büning die Schlussworte in deutscher Sprache. Den Hauptteil des Programms bildete eine Rede Herrn Dr. H. H. Ficks von Cincinnati. Derselben lag das Thema: „Bildungswerte deutscher Erziehungsmethoden in Amerika" zu Grunde. Die Diplome wurden von Herrn Leo Stern den Abiturienten überreicht. Abschiedsworte des Direktors an die Zöglinge beschlossen die überaus stimmungsvolle Feier.

Die Namen der in das Lehrfach übergetretenen Seminarzöglinge sind wie folgt: Alice Battig, Frieda M. Behrendt, Augusta E. Bonawitz, Roland W. Buelow, Annchen L. Buening, Hildegarde Fledderman, Johanna A. Glaesser, Arnold H. Hempe, Margaret J. Klockow, Eugenia H. M. Kuss, Erdmuthe M. Landwehr, Margaret Coletta Menacher, Katherine Eleanore Neumann, Fritz G. E. Nicolai, Edna M. Ritzi, Theodore Tischner.

Die *diesjährige Sommerschule*, für welche umfassende Vorbereitungen getroffen worden waren, hatte der ungünstigen Zeitverhältnisse wegen nicht den erhofften Besuch. Immerhin verlief die Arbeit programmgemäss. Die Erholung kam auch zu ihrem Recht, und es werden den Besuchern die geselligen Zusammenkünfte noch lange in angenehmer Erinnerung bleiben.

Der *Lehrkörper des Seminars* weist einige Änderungen auf. Herr Herbert Losse, Lehrer der Naturwissenschaften und Sekretär der Fakultät, sieht sich durch den Tod seines Vaters veranlasst, dessen Geschäft weiterzuführen. Herr Lewis Powell, der Mathematik unterrichtete, has sich als Rechtsanwalt niedergelassen. An deren Stelle treten die Herren Otto Buth und Emil Rintelmann.

Am 2. August ist Professor *Marion D. Learned* von der Universität Pennsylvanien in seinem Heim zu Philadelphia im Alter von sechzig Jahren gestorben. Seit 1895 ist Professor Learned Leiter der germanistischen Abteilung der Universität gewesen, aber auch ausserhalb seiner akademischen Stellung trat er unentwegt für deutsche Kultur und deutsche Ideale hierzulande ein. Besonders als Herausgeber der „German-American Annals" hat er der deutschamerikanischen Kulturgeschichte wertvolle Dienste geleistet.

Ehre seinem Andenken!

(Wir behalten uns vor, in einer der nächsten Nummern einen die Verdienste Professor Learneds würdigenden Artikel aus berufener Feder zu bringen. War der Verstorbene doch nicht nur eines der Mitglieder des Lehrerbundkomitees, das unsere Zeitschrift gründete, sondern er war auch die ersten Jahre Mitredakteur für die Abteilung für das höhere Schulwesen. D. R.)

Dem Berichte über die *Jahresversammlung des Vereins fremdsprachlicher Lehrer des Mittleren Westens und Südens*, der im Junihefte unserer Zeitschrift erschien, ist noch beizufügen, dass Herr Professor B. J. Vos, Universität Indiana, Bloomington, zum Präsidenten der Vereinigung gewählt wurde.

Präsident Guy Potter Benton von der Vermonter Universität teilt mit, dass Professor *Anton H. Appelmann* wieder als Professor der deutschen Sprache und Geschichte erwählt worden sei. Gegen ihn war die Beschuldigung erhoben worden, unamerikanische Umtriebe begangen zu haben. Trotzdem er von sämtlichen Anklagen freigesprochen wurde, hat er sein Entlassungsgesuch eingereicht, das, wie wir in der Mainummer berichteten, angenommen wurde. Der Universität gereicht es zur Ehre, dass sie durch die Wiederberufung Prof. Appelmanns der Gerechtigkeit zum Siege verhalf.

In der Juninummer der „Educational Review" tritt Herr S. Penrose von Whitman College, Washington, *mit einer neuen Forderung für College-Studenten* hervor. Die amerikanische Erziehung sei zu sehr Stückwerk, zu sehr abgehackt. Der Schüler studiere ein Fach ein halbes Jahr lang, bestehe seine Prüfung, worauf er

das erworbene Wissen ruhig zu den Akten legt. Er hat seinen „Credit", das Wissen hat seinen Zweck erfüllt, es darf nun wieder gehen. Whitman College sucht das Problem dadurch zu lösen, dass es am Ende der vier Jahre von einem jeden Studenten eine umfassende Prüfung in dessen Hauptfach verlangt, die sich über alle Kurse erstreckt, die er während der vier Jahre in seinem Hauptfach belegt hat. So strebt man, die unseren Studenten mangelnde Konzentration zu erzielen. Es ist gerade keine unbescheidene Forderung, wenn man bedenkt, dass der deutsche Gymnasialschüler nicht nur in einem Fach eine „comprehensive examination" bestehen muss, sondern in allen Fächern.

Der *Deutsche Römisch-Katholische Zentralverein*, in St. Louis in Sitzung, hat beschlossen, dass das Wort D e u t s c h an der Spitze des Namens bleiben soll, auch während der Kriegszeit, und der Verein keine Ursache habe, sich desselben zu schämen.

Die N. E. A. hatte auch unter dem Kriege zu leiden. Statt der 37,000 *Teilnehmer* im vorhergehenden Jahre waren es nur etwa 4,000 in Portland, wovon die meisten in den drei Staaten am Stillen Ozean zu Hause waren. Der Staat New York schickte nur etwa 15 Vertreter.

Durch Beschluss des englischen Parlaments sind deutsche Studenten von den *Rhodes-Stipendien* ausgeschlossen worden. Die Atmosphäre in England mag ohnehin auf einige Zeit für deutsche Studenten allzu schwül sein.

Herr Schulrat Anton Czarnecki von Chicago war so aufgebracht über *das Bild vom deutschen Kaiser* in einem vor einigen Jahren gedruckten Buch, das in den Chicagoer Schulen gebraucht wird, dass er in ostentativer Weise mit einer Schar Bewunderer das Bild aus den noch auf Lager befindlichen Büchern, 70,000 an der Zahl, entfernen wollte. Sechs kräftige Polizeibeamte waren aber vor der Tür des Lagerraums aufgestellt und verhinderten das heroische Schauspiel. Inzwischen aber wurde in aller Ruhe, ohne alle Zeugen, der Befehl des Schulrats, die Seite herauszunehmen, ausgeführt, womit nun diese Angelegentheit erledigt sein dürfte.

Herr *John H. Henke*, bisher Supervisor des Deutschunterrichts in Evansville, hat eine Stellung als County-Superintendent in Auglaize County, Ohio, angenommen. Dem eifrigen und verdienten Schulleiter zu Ehren wurde von Bürgern und der Lehrerschaft Evansvilles eine Abschiedsfeier veranstaltet, die so recht zeigte, in welcher Achtung Herr Henke bei ihnen stand.

(Auch wir geben dem wackeren und rastlos schaffenden Kollegen die besten Wünsche mit in sein neues Amt. Wir sind überzeugt, dass sein Enthusiasmus und seine Liebe zum Beruf, verbunden mit der fast unerschöpflichen Tatkraft, ihn auch in seiner zukünftigen Stellung zu gleichen Erfolgen wie in seiner früheren führen werden. D. R.)

Alles Deutsche, natürlich auch der *deutsche Unterricht* muss als Zielscheibe des Kriegshasses herhalten. Obwohl unser Präsident in klarer Weise betont hat, dass wir nur ein Gefühl der Freundschaft dem deutschen Volk entgegenbringen, und dass wir täglich die Gelegenheit haben werden, „to prove that friendship in our daily attitude and actions towards the millions of men and women of German birth and native sympathy who live among us and share our life", so scheinen zuweilen die Worte wirkungslos zu verhallen. Der Kampf gegen den deutschen Unterricht ist wohl nicht aus dieser Freundschaft herausgeboren.

In Cleveland hat der neue Schulleiter den Deutschunterricht aus der Volksschule verbannt, anderswo wütet der Kampf weiter, die Zahl der Schüler hat sich wohl überall verringert, treue Lehrer sind stellungslos geworden. Es gilt aber zu arbeiten und nicht zu verzagen. Bleibt nur das Gerippe und ein Fünkchen Leben, so wird der Sonnenschein des Friedens wieder volles, gesundes Leben entfachen.

Die Schulbehörde von *Baltimore* hat beschlossen, den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen der Stadt nach und nach eingehen zu lassen, und zwar am 1. September in allen unteren sechs Klassen, nach einem Jahre in der siebenten Klasse und nach zwei Jahren in der achten Klasse, so dass im Jahre 1919 der deutsche Unterricht ganz und gar wegfällt.

In *Milwaukee* wird „aus pädagogischen Gründen" der deutsche, polnische und italienische Unterricht in den beiden untersten Klassen abgeschafft.

Die Zeitschrift „School and Society" bringt einen Artikel Professor *Handschins* über *„The Study of German during the War."* Er weist nach, wie unsinnig die Forderung nach der Abschaffung des deutschen Unterrichts ist, und bringt Zitate aus französischer, englischer und deutscher Quelle, die dartun, wie ruhig und vernünftig führende Geister in diesen Ländern über den fremdsprachlichen Unterricht denken.

Leider gelangen gegenwärtig keine pädagogischen Werke Deutschlands zu uns. Immerhin lassen die kurzen Besprechungen der Schweizer Blätter erkennen, mit welchem Ernst und Hingabe an den grossen Schulproblemen drüben gearbeitet wird. Besonders die *Einheitschule* steht im Mittelpunkt des Interesses. Die Vertreter derselben verlangen „freie Bahn für die Tüchtigen". Paul Natorp, Weimarer Seminardirektor, fordert Beseitigung der Hemmnisse des akademischen Studiums für Volksschullehrer und bessere wissenschaftliche Ausbildung der Seminarlehrer, die der der Oberlehrer gleich sein soll. Natorp verwehrt sich entschieden gegen den Satz des Berliner Professors Schmidt, in dem dieser die Einheitsschule als Gleichheits- und Kenntnisschule hinstellte und abtat. Die höhere Bildung in Deutschland solle, so verlangt Natorp, nicht länger ein Vorrecht des Besitzes bleiben.

In der Zeit einer geradezu hysterischen Hetze gegen den Deutschunterricht in den öffentlichen Schulen ist ein *Beschluss der Verwaltungsbehörde der Staatsnormalschulen* des Staates Wisconsin um so bemerkenswerter. Er lautet:

"Believing that the normal schools of Wisconsin should recognize the importance of more general instruction of children at the proper stage of their development in some language other than their mother tongue we advocate the teaching of at least one modern foreign language to children ten years old or over in our training schools whenever competent teachers can be obtained."

In *Frankreich* drängt sich die Notwendigkeit einer besseren Schulung der Jugend zwischen der obligatorischen Primärschule und dem Militärdienst Schulmännern und Berufsleuten auf. Mehrere Anläufe zu einer gesetzlichen Ordnung der *Fortbildungsschulpflicht* blieben auf halbem Wege liegen. Ein neuer Gesetzentwurf sieht zwei Unterrichtsstufen vor, hauptsächlich für *Lehrlinge*. Die erste entspricht der Lehrzeit und erfasst alle Knaben bis zum 17., alle Mädchen bis zum 16. Jahre. Obligatorisch sind für diese Stufe Leibesübungen, Sprache, Geschichte und Geographie, Berufskunde in landwirtschaftlicher, gewerblicher, kaufmännischer und hauswirtschaftlicher Richtung. Diese Kurse umfassen 50 Stunden für allgemeine Bildung, 150 Stunden für berufliche Fächer und 100 Stunden für Leibesübungen. Der Unterricht fällt auf die gewöhnliche Arbeitszeit, die Leibesübungen auf den Sonntag. Die zweite Unterrichtstufe erstreckt sich auf das 17. bis 20. Jahr für Knaben und das 16. bis 18. Jahr für Mädchen unr umfasst für Knaben als obligatorische Fächer: 1. Übungen in französischer Sprache, Vorträge über Geschichte, Geographie, Bürgerkunde und Wirtschaftslehre; 2. Übungen im Turnen, Schiessen und militärische Vorbereitung; für Mädchen: 1. Sprachübungen, Vorträge über Geschichte, Geographie und Hauswirtschaft; 2. Handarbeiten. Gesundheitslehre und Kinderlehre. Jede der beiden Kursreihen soll wenigstens 100 Stunden dauern. — Der Unterricht ist unentgeltlich. Die allgemeinen Fächer sind den Primarlehrern zugedacht, die eine Entschädigung von 100 Fr. für 50 Stunden erhalten sollen. Für die beruflichen Fächer sind Fachleute in Aussicht genommen. — Es bleibt nun abzuwarten, ob der Vorschlag auch in die Tat umgesetzt wird.

Erst nach langem Kampfe haben die *italienischen Lehrer Teuerungszulagen* durchgesetzt. Schon seit 1. Nov. 1916 erhalten die ital. Staatsbeamten eine Zulage; den armselig besoldeten Lehrern, von denen die Hälfte im Tag 3 Lire verdient, hatte man sie aber verweigert. Öffentliche Versammlungen, Eingaben, Äusserungen der Verzweiflung waren nötig, bis es dem Unterrichtsminister gelang, das Ministerium zur Gewährung von Teuerungszulagen an die Lehrer zu bestimmen. (7. Febr.) Lehrer unter 1500 Lire Gehalt erhalten monatlich 15, die mit über 1500 Lire 12 Lire. Viel ist es gerade nicht.

Einem Berichte der New Yorker Staatszeitung zufolge besteht auch während des Weltkrieges die *deutsche Schule in Yokohama* fort. „Die japanische Behörde hat weder eine Änderung im Unterrichtsplan noch ein Beaufsichtigungsrecht beansprucht. Nach zuverlässigen Mitteilungen des Deutschen Lehrervereins sind auch alle diejenigen deutschen Lehrer, die, zum Teil seit Jahrzehnten, an japanischen höheren Schulen von Staats wegen angestellt waren, gleichfalls bis auf den heutigen Tag in ihren Stellungen belassen worden, sofern sie nicht selbst die Lösung ihres Dienstvertrags herbeigeführt haben."

John Andressohn.

III. Vermischtes.

NOCTURNO.

Es plätschert in alter Weise
Am Simonsplatze der Born —
Prinz Schönaich-Karolath.

Es ist tiefe Nacht!
Die Turmuhr mit langsamen, feierlichen,
Schwer in die Seele fallenden Schlägen,
Kündete schon lange die Geisterstunde.
Eine unsichtbare Hand löschte schon lange die Lichter,
In den Nachbarhäusern,
Die aus dem Dunkel mittelalterlicher Gassen
Schwer in den Mondschein hineinwuchten.
Nur hier und da aus hohen Giebelzimmern,
Ein einsamer, tröstender Strahl,
Der wie ein flammendes Schwert
Den Mantel der Nacht zerschneidet.
Vielleicht eine Mutter, die beim kranken Kinde wacht!
Vielleicht ein Grübler, der dort oben mit heisser Sehnsucht
Den Quellen des Lebens nachgräbt,
Sich die Seele marternd,
Mit der ewigen, unlösbaren Frage:
Warum? —
Vielleicht aber auch nur ein schwammiges Bündel
Stumpfsinniger, schnapsseliger Skatbrüder,
Die mit umnebeltem Gehirn und zitternden Händen
Schmutzige Karten einander zuschieben.
Denn was den Zirkelschwung unseres Lebens ausfüllt:
Grösse und Kleinheit, Humor und Tragik,
Mit allen ihren Satelliten und Abstufungen,
Ist oft nur durch eine dünne Wand getrennt;
Wohnt nachbarlich nebeneinander,
In unserem Bewusstsein sowohl,
Wie im realen Leben! —
Unten auf der Strasse,
Kämpft eine schwankende Stadtlaterne,
Verzweiflungsvoll und hoffnungslos,
Gegen den Nachtwind, der
Wie ein frecher Junge,
Den Bäumen keck in die Kronen greift.
(So zerrte einst Lessing
Die alten, staubigen Perrücken)
Und mit Hohngelächter,
Ihre welken Blätter vor sich hintreibend,
Sie mit dem Strassenschmutz zusammenfegt,
Dem Frühling den Weg zu bahnen. —
Geisterhaft vor meinem Fenster,
Vom Mondlicht zart und fein übersponnen,
Dehnt sich der alte Marktplatz.
Um ihn als Ehrenwache,
Feierlich steife Patrizierhäuser,
Seltsam verschnörkelt und hochgegiebelt.
Ein köstlicher Renaissancering,
Mit dem Rathaus als krönendem Juwel.
Einsam inmitten dieser stummen Zeugen
Glanzgewöhnter, sturmumtönter Vergangenheit,
Voll faustischen Ringens
Und schwellender Scheiterhaufen:
Welfen und Ghibellinen!
Adelsstolz und Bürgertrotz!
Luther und Papst!
Tilly und der tolle Christian!
Plätschert leise der Marktbrunnen.
In seiner Marmorschale küssen sich
Mondenstrahl und Silberwelle,
Des Traumulus liebliche Kinder.
Und leise wallend,
Im zärtlichen Reigen,
Fliessen sie schimmernd

über den Rand,
Ins plätschernde Becken,
Um wieder zu steigen;
Und weiter zu plaudern,
Durchs nächtliche Schweigen.
Gesegnet seist du mir,
Symbol nie versagender deutscher Volkskraft!
Dein geheimnisvolles Raunen;
Deine köstliche Frische;
Alle die Geister, die dich umschweben:
Neckische Kobolde, Nixen und Wassermänner,
Waldschrat und Rautendelein,
Wie bedeutungsvoll!
Wie hast du von jeher
Dem tiefsten Zuge deutscher Dichterseelen
Zu begegnen gewusst,
Rinnender, murmelnder Quell!
Ihre Herzen gefüllt
Mit staunender Bewunderung,
Mit tiefster Ehrfurcht,
Vor allem Erschaffenen;
Die Keime ihrer Sehnsucht,
Tief ins Ewige gesenkt;
Und ihrer Phantasie,
Das Frische, Gesunde,
Und Allumfassende verliehen. —
Eine Sturmmelodie trifft mein Ohr!
Schon wachsen sie um mich,
Die Gestalten des Nibelungenliedes.
Ich sehe im düsteren Tannendickicht
Siegfried, sterbend in die Blumen sinken,
Neben dem kühlenden Quell.
In das bange Klagen des Helden
Mischt sich schauerlich
Das Hohngelächter Hagens. —
Fern in Worms auf hohem Söller,
Eine ragende Frauengestalt.
Regungslos starrt sie in die Nacht.
Nur ihre Augen leben, die brennend
Das Dunkel durchbohren;
Bis plötzlich ihre Hände zuckend
Zum Herzen fahren,
Schmerzvoll und bangend.
Rauschten ihr die Wellen des Rheins
Fürchterliche Kunde? —
Ich sehe Walters minnigliche Frauen
Auf deinen Rand gelagert,
Kupplerischer Brunnen,
In Stirnbinde und Prachtgewändern.
Und ihnen zu Füssen,
Herr Walter selbst,
Der edle Trouväre.
Auf taufrischen Lippen
Erblüht ihm ein Lied,
So süss wie der Duft
Waldwilder Heckenrosen,
Und tief wie du, o Quell,
Der da träumend mitsingt
Die Spielmannsweise:
Von Frühling und Liebe;
Von Vöglein und Blümlein;
Von Scheiden und Meiden. —
Aus Sehnsuchtsblüten
Süssduftenden Kranz
Schlingt sich um dich
Durch die Jahrhunderte
In nie verwelkender
Ewiger Schönheit.
Welch seligen Brand
Warfst du in die Herzen
Herrmanns und Dorotheas,
Des göttlichen Paares,
Von der Meisterhand
Des einzigen Goethe
So unvergleichlich schön und wahr,
So unbeschreiblich hold und lieblich,
In deinem Rahmen gezeichnet;
Als aus schwankenden Wellen
Ihm entgegenstrahlte,
Im eigenen Abbild,
Urew'gen Gesetzes,
Zwingende Macht. —
Du bist die Seele
Der ewig schönen
Schwarzwälder Dorfgeschichten.
Wo nach vollbrachtem Tagwerk,
Bursche und Mädchen,
Am rieselnden Dorfbrunnen,
Einfache Volkslieder
In leise getragenen Melodien,
Voll verhaltener Sehnsucht,
In die schweigende Nacht hinausschicken. —
Und dass ich dich nicht vergesse,
Müder Weltwanderer,
Mann aus dem Tumurkielande!
(Dem Leser natürlich
Völlig unbekannt.
Wer liest denn auch Raabe!)
Wenn dich in der „süssen Heimat",
Im Bereich der väterlichen Penaten,
Das öde Philisterpack
Bis aufs Blut peinigte;
Weil es nicht begreifen konnte,
Warum du dich nicht einschirren lassen wolltest
In ihren Nützlichkeitskarren;
Weil es dir nicht vergab,
Dass du in der romantischen Katzenmühle
Die Gesellschaft der „lieben Frau Geduld",
Der die fallenden Wassertropfen
Einsam die Stunden zumassen;
Die so stark und mächtig,
In ihrer unerschütterlichen, fiebernden Hoffnung;
Dass du dieses Stahlbad des Geistes
Dem nichtigen Stadtklatsch
Des „Goldenen Pfau" in Nippenburg vorzogst.
Wenn dir dann der Ekel bis an den Hals stieg

Vor diesen Maulwürfen und Zwitterseelen,
Gingst du wohl zum Brunnen,
Der schon in deine Knabenjahre
Selig hineingerauscht,
Und kühltest die heissen Hände
In seinen Wellen;
Und schlürftest durstig
Die köstliche Frische;
Und fühltest dich wieder gewachsen
Dem zermürbenden Kleinkrieg des Lebens. —

— — — — — — — — — — — —

Fern der Tag,
Wo du vor meinem Fenster sangst.
Deine Märchenmelodie
Ging schon lange unter
Im dröhnenden Rhythmus des Lebens.
Nur in stiller Sommernacht,
Wenn der lärmende Tag zur Ruhe gegangen;
Wenn die Glühwürmer ihre Laternchen aufhängen,
Und die Grille leise am Wegrain zirpt,
Rinnst du mir wieder in meine Jugendträume,
Tröstend und mahnend. —

Emil Doernenburg.

Ein Schüleraufsatz. Über das Thema „In der Schule" hat ein talentvoller Schüler einer Dorfschule folgende bedeutsame Aphorismen zu Papier gebracht: „Das Schulzimmer besteht aus der Wandtafel, den Wänden, den Tintenfässern, dem Stock und dem Lehrer. Die meisten Sachen in unserer Schule sind sehr alt, nur der Stock ist neu. Wer noch später wie der Lehrer in die Schule kommt, ist der grösste Faullenzer und wird durch diesen bestraft. Auf der Landkarte sind Flüsse und Städte gemalt, damit wir sie auswendig lernen müssen. Der Lehrer hat mit dem Stock ein Loch ins gelobte Land gestossen. Mit dem Globus macht er die Sonnenfinsternis. In der Gesangsstunde streicht der Lehrer den Bogen, auch schlägt er uns so lange den Takt bis es klappt. Wir singen do bis la; einige können noch höher; der Lehrer kann es am tiefsten, aber der kommt nicht in die Höhe. In der Schule hängt auch ein Thermometer, mit diesem macht man es im Sommer heiss, bis frei ist; der Lehrer sieht so lange darauf, bis es 30 Grad sind. In der Freiviertelstunde essen wir eine halbe Stunde lang unser Butterbrot. Der Schulinspektor lobt uns immer, aber der Lehrer ist doch froh, wenn er wieder fort ist. In der Turnstunde springen wir über den Bock; der Lehrer springt zuerst, dass es kracht, dann springen wir auch und stärken unsere Glieder. Der Lehrer macht uns zu ordentlichen Menschen, denn Fleiss bricht Eis. Wer Aepfel stiehlt, kommt einen runter, wer sie aber dem Lehrer stiehlt, kommt zwei runter. Wenn der Lehrer die Orgel spielt, treten wir ihm den Balg und singen zweistimmig dazu; wenn man ihm den Balg zu arg tritt, quietscht die Orgel. Jetzt ist der Lehrer krank und hält keine Schule; wir wissen nicht, ob er wieder gut wird, aber hoffen wir das Beste."

Bücherbesprechungen.

Eine Dissertation über Robert Reitzel. Eines der Verdienste des kürzlich verstorbenen Professor Learned war es, durch seine „Americana Germanica" das Studium deutschamerikanischer Fragen anzuregen und zu unterstützen. No. 25 der Monographieen dieser Zeitschrift bringt eine *Dissertation über Robert Reitzel* von *A. E. Zucker.* Von demselben Verfasser stand im Frühjahr 1915 ebenfalls in „Americana Germanica" ein Aufsatz über Reitzel als lyrischer Dichter. Die Dissertation bespricht in englischer Sprache unter vier Abteilungen Reitzels Leben, die Geschichte des „Armen Teufel", Reitzels Stellung in der deutschen Literatur und Reitzel als Kritiker und Verbreiter der deutschen Literatur.

Die allgemeinen Tatsachen werden nicht ohne Wärme mitgeteilt; das Ganze gibt wohl ein annehmbares Bild vom Wesen des „Armen Teufel" und seines Schöpfers. Die Arbeit will anscheinend keinen Anspruch darauf machen, streng wissenschaftlich zu sein. Sie dient einem würdigen Zweck, wenn durch sie die Aufmerksamkeit der Literarhistoriker auf den „Armen Teufel" gelenkt wird. Es ist wirklich höchste Zeit, sich mit dieser in der

deutschamerikanischen Literatur einzigartigen Erscheinung ernstlich zu beschäftigen. Einige Ungenauigkeiten in der vorliegenden Arbeit sind wohl der Schwierigkeit zuzuschreiben, die das Auftreiben des Materials schon jetzt, kaum zwanzig Jahre nach Reitzels Tod, bereitet. Die Jahrgänge des „Armen Teufel" konnte E. A. Z., wie er in der Vorrede sagt, nur während der Sommermonate 1916 bei Frau Fernande Richter in St. Louis durchsehen.

Karl Heinzen kann z. B. kaum ein Mitarbeiter des „Armen Teufel" genannt werden (Seite 9), wenn auch, hauptsächlich in den ersten Jahrgängen des A. T., öfters von ihm die Rede ist; denn zur Zeit des A. T. war Heinzen schon tot. Eine Tabelle am Schlusse der Arbeit soll angeben, wie viele Gedichte von den verschiedenen Dichtern im A. T. stehen. Wenn dem ersten auf der Liste, Karl Henckell, 45 statt 62 zugeschrieben werden, bringt das freilich die Zuverlässigkeit der ganzen Tabelle in Frage. Zu solcher Arbeit müssten eben die gesammelten Jahrgänge des A. T. zur Verfügung stehen.

Schon ein ernsterer Fehler ist es, wenn Reitzels Verhältnis zu Goethe so hingestellt wird, als hätte er hauptsächlich nur die Gedankenlyrik ergreifen und geniessen können. Mag sich auch der A. T. viel Lebensweisheit aus dem Goetheschen Werk geschöpft haben, seine „Rettung zu Goethe" gab ihm ganz anderen Genuss. Eine „Herzenslabung" (A. T. 92, 353) war ihm Goethe; er wollte bei der Betrachtung Goethes die „ethischen und philosophischen hinter die ästhetischen Momente zurücktreten lassen und nur geniessen, was sich nie ausschöpfen lässt." (A. T. 85, No. 13, 6.) Nein, solch ein trockener Kerl war Reitzel nicht, dass er bei Goethe nur Gedankenlyrik suchte.

Und wie kann Schiller, der um seines begeisterten Idealismus willen unter die Pathen des A. T. gereiht wurde, und dem in den Spalten der Zeitschrift fast ebenso viel Raum gewidmet wird wie Gothe, bei der Besprechung der Literatur im A. T. fehlen? Sicher war Nietzsches Zarathustra für Reitzel eines seiner stärksten literarischen Erlebnisse. Gleich nach der Lektüre des Werkes bringt der A. T. neun lange „Predigten aus der neuen neuen Bibel: Also sprach Zarathustra" (A. T. 92, 337—401). Zarathustra heisst „ein Werk für die Ewigkeit geschaffen", „ein Heldengesang des Geistes". Und Nietzsche fehlt auch in jenem Kapitel für Besprechung der Literatur im A. T.

In der Ausarbeitung der Biographie (das betreffende Kapitel ist fast ohne Änderung der frühere Aufsatz über Reitzel als lyrischer Dichter) hat sich der Verfasser zu sehr auf liebevoll phantastische Mitteilungen verlassen. Und so kommt denn auch die alte romantische Lüge von Reitzels Heidelberger Studium wieder auf den Tisch. Wer Reitzel auch nur ganz oberflächlich kannte, weiss, wie warm er noch als alter Knabe in der Romantik des Studentenlebes schwärmte. Im Neckargebiet hatte Reitzel seine Jugend verlebt, seine Schulkameraden gingen meist nach Heidelberg, wo er sie öfters besuchte und von ihnen lange als zukünftiger Alemannenfuchs erwartet wurde. Ist es da zu verwundern, wenn Reitzel so lebendig von dem Heidelberger Studentenleben erzählen konnte, dass seine Zuhörer als selbstverständlich annahmen, er sei dort Student gewesen? Und darf man, wenn man die sonstige absolute Wahrhaftigkeit Reitzels kennt, nicht mit liebendem Auge dazu lächeln, wenn er dieser stummen Annahme nicht widersprach? Nirgends im A. T. wird ausgesagt, dass Reitzel in Heidelberg studiert hatte; er unterliess nur die Berichtigung einer irrigen Annahme. In Wahrheit konnte er in keinem Gymnasium das Maturum erreichen und bummelte schliesslich ohne Wissen seines Vaters eine Weile bei seinen Freunden in Heidelberg. Autorität hierfür ist Reitzels intimster Jugendfreund, der jetzige Herr Medizinalrat Dr. Leo Müller in Karlsruhe und der Bibliothekar und Verwalter des Archivs in der Universität Heidelberg. Possierlich muss es bei diesem Tatbestand klingen, wenn A. E. Z. ausführt: „He reached the university, registering for history and philosophy at Heidelberg" und sogar bedauert, er habe später wegen seiner Armut Theologie studieren müssen. (11)

Das diene als Beispiel für die Zuverlässigkeit von oberflächlichen, wenn auch freundlich gemeinten Mitteilungen. Kleine Fehler wie die folgenden hätten leicht vermieden werden können. Der Herausgeber des „Freidenker" hiess Boppe anstatt Bobbe (37) und der Gründer der „Gesellschaft" Michael Georg Conrad anstatt Georg Michael Conrad (47).

Die ganze Arbeit ist, wie schon angedeutet, als Einführung zu bewerten und kann, so aufgefasst, gute Dienste leisten: erstens weil sie englisch ist und so Kreise erreichen kann, die sonst sicher nie auf den A. T. gekommen wären, und zweitens weil jetzt die gute dreibändige Ausgabe der A. T.-Schriften einem geweckten Interesse auch leicht erreichbares Material bietet.

Rudolf Rieder.

Zwei Abhandlungen über den fremdsprachlichen Unterricht. Professor Edward Oliver, Ph. D., Professor of Romance Languages, University of Illinois, ist der Verfasser der Ausgabe des wöchentlich erscheinenden Bulletins der Universität Illinois vom 25. Juni, welches unter dem Titel *„Suggestions and References for Modern Language Teachers"* eine grosse Fülle sorgfältig zusammengestellten Materials dem Lehrer des Deutschen, Französischen und Spanischen bietet. Die vorliegende ist die zweite Ausgabe dieser überaus wertvollen Broschüre. Sie ist gründlich revidiert and erheblich erweitert. Wie umfassend Professor Oliver seinen Stoff behandelt, ist am besten aus den Haupttiteln des 84 Seiten starken Pamphletes ersichtlich. Diese lauten: „I. The Training of the Teacher; II. The Teacher in the Class Room; III. The Teacher Outside the Class Room." Es kann durch die „University of Illinois", Urbana, Ill., für den Preis von 25 cents bezogen werden. — Bereits im August 1916 gleichfalls als Universitätsbulletin und zwar der Universität von Minnesota, Minneapolis, erschien das *„Bulletin for Teachers of German"*, verfasst von *Professor Carl Schlenker*, Professor of German in the University of Minnesota. Auch von dieser Arbeit kann nur das Empfehlenswerte gesagt werden. Während die erstgenannte den Lehrern der drei Haupt-Fremdsprachen gewidmet ist, will Professor Schlenker besonders dem Lehrer des Deutschen an die Hand gehen. Von grossem Werte wird dieser auch die kurzen aber mit grosser Objektivität geschriebenen methodischen Abhandlungen über die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts finden. Die Broschüre ist durch die Universität Minnesota für den Preis von 25 cents erhältlich. — Beide Arbeiten sind unsern Lesern aufs angelegentlichste empfohlen.

M. G.

Friedrich Schiller, Kabale und Liebe. Ein bürgerliches Trauerspiel. Edited with introduction, notes and appendix by *Wm. Addison Hervey* (Professor in Columbia University). Second edition, revised. New York, Henry Holt & Co., 1915. cvii+279 pp. Cloth, $1.10.

Die erste Auflage dieses vorzüglichen Buches habe ich im Januarheft des fünfzehnten Jahrgangs (1914), S. 34f. ausführlich besprochen und kann mich daher hier auf die Feststellung beschränken, dass die zweite Auflage, z. T. in Übereinstimmung mit den dort gegebenen Ausführungen, in allen Einzelheiten sorgfältig nachgebessert hat. Dies ist nur im bibliographischen Anhang unterblieben, in dem freilich zur Aufnahme meiner Nachträge die Platten hätten vollständig neu gesetzt und umgegossen werden müssen. Vielleicht liesse sich dem in einer dritten Auflage durch ein Addendum auf der leeren halben Seite 279 abhelfen, wo dann auch Raum für die bedeutsamen Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Schillerkritik (z. B. Heusermann, Schnass) zu finden wäre.

Konrad Ferdinand Meyer, Jürg Jenatsch. Edited with introduction and notes by *A. Kenngott* (Instructor in German, McKinley High School, St. Louis, Mo.; now Instructor in Modern Languages, Riverside High School, Milwaukee, Wis.) Boston, D. C. Heath & Co., 1911. xvi + 220 pp. Cloth, 65 cents.

Meyers grosser geschichtlicher Roman ist hierzulande längst nicht nach Gebühr bekannt und als Lesestoff gebraucht, so dass eine Besprechung dieser Ausgabe auch heute noch, sechs Jahre nach ihrem Erscheinen, gerechtfertigt ist. Der Roman ist hier auf etwa die Hälfte des ursprünglichen Umfangs reduziert, aber so geschickt, dass nirgends der Wortlaut des Originals geändert werden musste und trotzdem keine Schnittlinien sichtbar werden. Die Einleitung bringt eine sympathische Würdigung des Verfassers und die notwendigen geschichtlichen Belehrungen, die dann noch durch die Anmerkungen und eine alphabetische Namenliste der im Werke vorkommenden Personen und Orte ergänzt werden. Eine ausführlichere Darstellung des geschichtlichen Hintergrundes sowie der dichterischen Behandlung durch C. F. Meyer, wie sie im Rahmen einer Schulausgabe

nicht möglich war, bietet Kenngott in einer gehaltvollen Studie, die in den Washington University Studies, vol. ii, pt. ii, No. 2 (April 1915) erschienen ist: *Jürg Jenatsch in Geschichte, Roman und Drama* (44 Seiten, gross 8). Die Arbeit, sowohl die ebengenannte als auch die Einleitung zu der Ausgabe, hätte meines Erachtens noch beträchtlich an Wert gewonnen, wenn die Analogien und Parallelen zum Wallenstein, dem geschichtlichen wie dem Schillerschen, ausgiebiger herangezogen worden wären. Als ergänzende Lektüre zum Wallenstein wäre Meyers Roman für fortgeschrittene Schüler und Collegestudenten ganz besonders geeignet.

Die eigentlichen Anmerkungen umfassen nur etwa 16 Seiten und beschränken sich mithin auf das Nötigste. Vermisst habe ich solche zu Seite 41, Zeile 8 (Mäuler=Maultiere); 62,22 (haben=hätten); 93,3 (Zattere); 174,27 (Tito Livio ist die lateinische Ablativform, danach wäre auch der Name im Personenverzeichnis in den Nominativ zu verwandeln). Unrichtig ist die Anmerkung zu 186,5 (Gesätzlein ist *stanza*, nicht *refrain*.).

Die Korrektur, die der Herausgeber nicht persönlich besorgt hat, hätte sorgfältiger gelesen werden können. So wird im ersten Teile des Buches das Suffix -nis immer mit sz geschrieben; Gebärde erscheint noch in der älteren Form mit e statt ä; tot sogar noch mit dt. An sonstigen Fehlern verzeichne ich 15,27 (lies klügsten); 40,23 (das); 42,13 (erwiderte); 46,14 (sein Eselchen); 50,10 (recht); 51,13 (Deinen); 56,14 (fasste); 56,17 und 23 (ihr); 57,27 (Indes); 59,13 (Infolge); 60,12 (Vicosoprano); 70,18 (Müsziggange); 81,20 (zu bewegt); 86,8 (seh'); 93,4 (abholen); 95,21 (für); 98,13 (angedeutet); 107,2 (unverhohlenen, gleichgültige); 130,15 (gegenübergestanden); 132,7 (feinen??); 135,12 (alters); 137,16 (Heerhaufen); 138,12 (zusammenzuknüpfen); 141,19 (verdächtigsten); 147,2 (Staatstracht); 148,28 (Übereinkommen); 152,10 (vorüberschreiten); 158,13 (letzten); 161,26 (ununterbrochener); 166,7 (dies); 173,7 (geradem); 184,22 (wollet); 212, rechts unten (Massstab). Ist die Interpunktion die des Originals? Dann musste das angegeben werden. Auch die häufigen Fälle wie Lukretia's, Sprecher'schen u. dgl. waren zu modernisieren.

Gustav Freytag, Die Journalisten. Lustspiel in vier Akten. Edited with introduction, notes, and vocabulary by *Walter Dallam Toy* (Professor of Germanic Languages in the University of North Carolina). Boston, New York, Chicago, D. C. Heath & Co. (1916). x+202 pp. Cloth, 45 cents.

Die Ausgabe wird auf der Titelseite *Entirely New Edition* genannt. Die älteren Auflagen sind mir nicht zur Hand, und die Einleitung gibt nicht an, nach welchen Grundsätzen die Umarbeitung des editoriellen Apparats erfolgt ist. Ich nehme also an, dass sie sich lediglich auf die Anmerkungen bezieht; denn Übungen sind keine beigegeben. Die Einleitung ist kurz und zweckdienlich. Die Anmerkungen umfassen 20 Seiten. Erwünscht bezw. notwendig wären solche gewesen zur Erklärung des Namens der konservativen Zeitung Coriolán im Personenverzeichnis (soweit ich sehe, geben von den zahlreichen Ausgaben des Textes nur die von Calvin Thomas und die von Leigh Gregor darüber Aufschluss, den die wenigsten Schüler bei ihrer Shakespeareunkenntnis mitbringen); zu S. 7, Z. 15ff., wo auf die jüdische Sprache und den jüdischen Namen Blumenbergs hingewiesen werden musste (Schmocks Sprechweise wird erst zu S. 50 erklärt); 12,23 (dass Ida ihren Vater siezt, entspricht der Gewohnheit der besseren Kreise früherer Zeit); 28,14 (die Aussprache von Montecchi ist anzugeben); 57,28 (während mit dem Dativ ist bei Freytag die Regel). Falsch sind die Angaben zu 59,3 und 106,3. Auch einige andere Übersetzungen in den Anmerkungen scheinen nicht den richtigen Ton des deutschen Ausdrucks zu treffen; ebenso ist z. B. übermütig im Vokabular unrichtig wiedergegeben. Hier sollten auch die Angaben zur Aussprache häufiger sein; diese fehlen z. B. bei Charakter, Chefredakteur, Cour, Courage, Nippesachen. Das Adjektiv brillant ist zwar eingetragen, nicht aber das Substantiv der Brillant, sodass der köstliche Wortwitz 111,29 unerklärt bleibt. Druckfehler sind stehen geblieben 13,6 (lies ausstrekkend), 20,13 (alles), 36,17 (dass, 92.14 (Das), 111,19 (heutzutage). In der Zeichensetzung sollte das Komma vor einem verkürzten Vergleichsatz wegfallen. Was soll die Seitenüberschrift über dem ganzen dritten Akt: „Dritter Akt. Szene"?? Der ganze Akt spielt sich doch auf einem Schauplatz ab.

Wilhelm Heinrich Riehl, Burg Neideck. Novelle. With introduction, notes and vocabulary by *Garrett W. Thompson* (Professor of the German Language and Literature in the University of Maine). Drawings by *O. F. Howard.* New York, American Book Company, (1916). 224 pp. Cloth, 48 cents.

Von allen mir bekannten Ausgaben dieser prächtigen kulturhistorischen Novelle ist dies die ansprechendste wegen des hübschen Buchschmucks, den die American Book Company in den letzten Jahren mit ausserordentlicher Aufmerksamkeit pflegt. Die kleinen Zeichnungen, grösstenteils in den Text eingestreut, einige auch Vollbilder, sind fast durchweg gut gelungen; nur hätte der Zeichner die Hofdame der Prinzessin nicht mit einer Schürze darstellen sollen, und auf Seite 79 hat er sich im Objekt geirrt und anstatt der Prinzessin Isabelle des Röderbauern blondzöpfige Liese gegeben. Das Titelbild ist in Farbdruck wiedergegeben, — wozu? und in diesem Falle ist die Wiedergabe sogar bedenklich schwach ausgefallen. Beiläufig sei bemerkt, dass zu der Szene, die es illustriert, — der Schulmeister auf dem alten Balken zwischen den beiden Burgtürmen, Naturlaute ausstossend, die kein Mensch versteht, — eine Anmerkung notwendig wäre, die auch in den andern mir zu Gebote stehenden Ausgaben fehlt: des Schulmeisters ‚Heia Weia, Weigala Weia!" ist natürlich eine boshafte Anspielung auf Richard Wagners „Wagalaweia! Wallala weiala weia!" im Rheingold, das ja auch Friedrich Theodor Vischer in seinem Roman „Auch Einer" in dem Kehrreim seiner Schnupfenarie mit „Pfnisala pfisala pfia!" karikiert hat. — Vierzig Seiten Anmerkungen scheinen zu 72 Seiten Text—von denen die Bilder den Raum von gut acht einnehmen — zu viel des Guten; besonders halte ich grammatische Erläuterungen wie die zu S. 27, Z. 18 und 39, 26 für unnötig auf der Stufe, die der Schüler erreicht haben muss, ehe er Burg Neideck mit Gewinn lesen kann. Auch die vielen wörtlichen Übersetzungen idiomatischer Ausdrükke (z. B. 60,13) wären besser weggeblieben. Sonst wäre noch zu bemerken, dass *the clever play of words* in Lehrstand, Wehrstand, Nährstand (24,11) wohl kaum Riehls eigenes ist; dass dem Schüler die Angabe über die deutsche geographische Meile auf S. 99 oben nicht viel helfen dürfte; dass die Angabe zu 40,13 unrichtig ist, insofern „ein Schluck kaltes Wasser" die hier als einzig möglich gegebene ältere Form „ein Schluck kalten Wassers" aus dem gewöhnlichen Gebrauch so gut wie verdrängt hat; dass der Name des Röderbauern (43,4) natürlich nicht Herr Röderbauer wäre, sondern Herr Röder; und danach wären selbstverständlich auch in den deutschen Fragen und Rückübersetzungsübungen die entsprechenden Stellen umzuändern. Die — auf dem Titel nicht genannten — Übungen umfassen insgesamt 26 Seiten. Die Fragen sind meist äusserst einfach, die Rückübersetzungssätze dagegen meist viel schwieriger. Die Fragen enthalten stellenweise recht bedenkliches Deutsch, wie (S. 134) Von welcher Burg erzählt man in dieser Geschichte? Hat Burg Neideck stolze Trümmer? (138) Sprach der Feldwebel auch für ehrenvolle Übergabe? Einer der Gemeinen sprach für Flucht, nicht wahr? etc. (141) Was hat der Schulmeister Luther genannt? (142) Wer sind oft auf die Burg gekommen? (145) War es der Scholarch, der Philipp diese Stelle angetragen hat? (156) Um welche Uhr ist die Sonne am nächsten Morgen aufgegangen? (158) Was hat er sie genannt? (160) Sollte sie gleich hineinsteigen (=einsteigen)? Das Vokabular gibt gar keine Akzente, die in einzelnen Fällen (z. B. Juwel, Kanone, Kartaune, katholisch) erwünscht wären. Sinnstörende Druckfehler sind S. 49 stehen geblieben, wo Z. 10 gleichen Wortlaut mit 45,10 hat und statt dessen „Burg-Balzer wies den Glückwunsch zurück aus Zart-" lauten muss; desgl. ist S. 112 die zweite Zeile der ersten Anmerkung ausgefallen. S. 154, Fragen, Z. 4 lies wollte statt wolle. Während es so an Ausstellungen im Kleinen nicht mangelt, ist es eine wahre Freude, die ganz vorügliche Einleitung (18 Seiten) zu lesen.

German Poems for Memorizing. Wtth the music to some of the poems. Edited with vocabulary by *Oscar Burkhard* (Assistant Professor of German in the University of Minnesota). New York, Henry Holt & Company, (1917). viii+129 pp. Cloth, 40 cents.

Die neue Auflage des Buches bringt insgesamt 71 Gedichte von 22 verschiedenen Verfassern, einschliesslich zwei Volkslieder. Am stärksten ver-

treten sind Goethe und Heine mit je 12, Uhland mit 9 Nummern. Neu hinzugekommen sind seit der ersten Auflage 25, weggefallen 5 Gedichte, unter den letzteren Schillers Worte des Glaubens und Würde der Frauen und Goethes Gesang der Geister über den Wassern, was man bedauern dürfte. Einleitung und Anmerkungen enthält das Buch nicht, nur ein Vokabular. Gegenüber der ersten Auflage, die von Druckfehlern strotzte, ist die Neuauflage ein bedeutender Fortschritt; auch die Ausstattung ist viel gefälliger. An Buchschmuck enthält sie eine Abbildung des Goethe- und Schillerdenkmals in Weimar und Porträts von Heine und Uhland. Auffällig ist, dass die Texte der 13 mit Noten versehenen Lieder zweimal voll abgedruckt werden, einmal mit und einmal ohne die Noten, — wozu das, wenn die Lieder zum Auswendiglernen sind?

Edwin C. Roedder.
University of Wisconsin.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

The War Department, by direction of the Secretary of War, recently distributed 350 copies of AUS NAH UND FERN among the Officers' Training Camps of the country.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften,** welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 538-568 Broadway, Milwaukee, Wis.,** richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.: **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen,** sowie **Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary. Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Why Teach and Study German in Public Schools?*

Because of the ever increasing importance of a knowledge of modern foreign languages.

Because the study of a foreign language leads to a better understanding of our own native tongue, English.

Because the acquisition of a foreign language is in later life a difficult undertaking; while in childhood, when the vocal organs are most flexible and the memory most retentive, languages can be learned with comparative ease.

Because the study of German in no way hinders a child's progress in other subjects.

Because all colleges require, before graduation, a knowledge of at least one modern foreign language, German being required for pursuing certain courses.

Because a knowledge of German is the key to an important literature and an indispensable wealth of scientific information.

Because next to English, German is the most widely spoken language in the world.

Because European nations are continuing to study each other's languages.

Because a knowledge of a second language does not hinder the development of patriotism or Americanism.

---

* From a circular published by the Committee on Modern Foreign Languages in Public Schools in Cincinnati, O.

Herrn Direktor Max Walter,

dem Lehrer, Führer, Berater und Freunde ist dieses Heft zum Gedenken des am 18. September d. J. erfolgten Abschlusses seines 60. Lebensjahres in Verehrung und Freundschaft gewidmet.

Max Walter—Ehrenheft.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des.

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **Oktober 1917.** **Heft 8.**

Max Walters Lebenslauf.

Max Walter wurde am 18. September 1857 zu Herischdorf in Schlesien geboren. Nach dem Tode seines Vaters, des Gutsbesitzers Ferdinand Walter, wurde der Knabe im grosselterlichen Hause in Rawitsch (Provinz Posen) erzogen und besuchte bis Ostern 1876 das dortige Realgymnasium. Er studierte darauf an den Universitäten Breslau, Berlin und Kiel neuere Sprachen, Geschichte und Geographie. Eine Unterbrechung erfuhren seine Studien durch das militärische Dienstjahr und einen einundeinhalbjährigen Aufenthalt in England und Frankreich. Im Juli 1883 bestand er die Staatsprüfung, worauf er an der Realschule in Kassel, später an dem Realgymnasium zu Wiesbaden als Lehrer tätig war. Im Jahre 1890 übernahm er die Leitung der Realschule zu Bockenheim. Nach vierjähriger Wirksamkeit wurde er Ostern 1894 als Direktor der „Musterschule" nach Frankfurt a./M. berufen. Hier ist er seitdem mit grossem Erfolge tätig. Erfüllt von der hohen und verantwortlichen Aufgabe eines Lehrers und Führers hat er das ihm unterstellte Institut, das nach dem Plane des Realgymnasiums organisiert ist, zu einer wirklichen Musterschule ge-

macht, die in dem letzten Jahrzehnt vor dem Kriege zum Wallfahrtsort lernbegieriger Lehrer aus allen Teilen der Welt geworden war. Seine wissenschaftliche und literarische Tätigkeit ist vorzugsweise dem Reformunterricht in den neueren Sprachen sowie der Reformschule im allgemeinen gewidmet. Seine Ideen vertrat er in einer grossen Reihe von Besprechungen und Aufsätzen. Seine Vortragsreisen führten ihn nach fast allen Ländern des europäischen Kontinents. Sie brachten ihn auch im Jahre 1911 nach Amerika, wo er zunächst an der Columbia-Universität zu New York, dann aber auch an den grossen Universitäten des Landes, sowie in einzelnen Städten Vorlesungen über die Reformmethoden des Unterrichts in den modernen Sprachen hielt. Selten wohl ist es einem einzelnen vergönnt gewesen, die Resultate seiner Tätigkeit so unmittelbar beobachten zu können, wie Max Walter dies tun konnte.

Für das Jahr 1914–1915 war Direktor Walter wiederum an das Teachers College der Columbia-Universität berufen worden. Der unheilvolle Krieg machte diese Pläne zuschanden. Max Walter stellte seine Dienste seinem Vaterlande zur Verfügung, und er wurde, nachdem er vorher im Bahnschutzdienst verwendet worden war, als Hauptmann an die Spitze der II. Kompagnie des Landsturmbataillons Frankfurt am Main gestellt. Das furchtbare Völkerringen hat auch ihn schwer getroffen. Den zweiten seiner drei Söhne, die sämtlich im Felde stehen, musste er dahingeben. Er fiel als Flieger an der russischen Grenze. Max Walter selbst erkrankte unter den Mühsalen des Felddienstes. Den letzten Nachrichten zufolge war er in der Heimat als Rekonvaleszent auf Urlaub.

Nun, seitdem auch unser Land in den Krieg eingetreten ist, ist jede Verbindung mit Deutschland abgeschnitten. Vor unserem geistigen Auge aber steht der Jubilar — eine kraftvolle Persönlichkeit und doch überquellend von Herzensgüte, mit dem hingebenden Vertrauen eines Kindes und der unerschütterlichen Festigkeit des starken Mannes, selbstlos und ohne Falsch, begabt mit weitem Wissen und grossem Können. Diejenigen, die in seinen Bannkreis kamen, sind ihm fürs Leben ergeben. Ihrer aller Gedanken vereinen sich in dem Wunsche, dass ihm bald wieder die Tage des Sonnenscheins und des Glückes beschieden sein mögen. Möge es ihm vergönnt sein, noch lange seine berufliche Tätigkeit fortzusetzen, von der wir, wenn einmal wieder Frieden sein wird, noch grösseren Segen als je erhoffen. Sie soll dazu helfen, dass die schweren Risse, durch die die Völker getrennt sind, wieder geheilt werden, und dass wahrer Friede die, die sich jetzt feindlich und unverstanden gegenüberstehen, wieder vereint.

M. G.

Reminiscences of Max Walter.

I.

It was in the spring of 1911 that I learned of the approaching visit of Direktor Max Walter to Los Angeles, where I was then teacher in the Polytechnic High School. With keen anticipation we teachers of modern language looked forward to the approaching opportunity of hearing this renowned man speak on the subject of his specialty, namely, method in modern language teaching.

On the morning of Director Walter's arrival, I was fortunately delegated to meet him, and was instructed to look for a man of the size of Ex-President Taft, and wearing a pink carnation in his buttonhole. But alas, the likening of the comfortably rounded structure of our jovial Direktor to the large proportions of Ex-President Taft was sadly misleading, and unfortunately, too, every man at the railway station on that balmy morning in Southern California was wearing a pink carnation. Consequently it was not until the following day that the reception committee of one found its way with chagrin to the newly arrived guest. However, the pleasure which I experienced from those few days of association with Direktor Walter, as we visited schools and swam in the surf of the Pacific, remains fresh in my mind. That the pleasure was soon to be eclipsed by the privilege of a year's association and discipleship I at that time by no means imagined. And if I persist in using the title Direktor thus long after it has been superseded by another of higher degree, it is because habit and association make that title alone seem natural to me.

It was in the early fall of the same year in far away Marburg that I next met Direktor Walter, where he was delivering a series of captivating lectures on language teaching. At the public banquet which marked the close of the Marburg Summer Session, Direktor Walter introduced me as the mascot whom he had brought from California. It was on this same occasion that Direktor Walter, who never missed opportunity for a joke, added to the audible merriment of the banqueters by ruthlessly disclosing the fact that, altho my wife and I had been endeavoring to pass ourselves off as sedate old married people, we were only at the beginning of our Flitterwochen. It was in this surprising fashion that I learned that it was to be my privilege to serve as exchange teacher in Direktor Walter's school in the beautiful city of Frankfurt am Main.

That year, spent in the Realgymnasium Musterschule, in close association with Direktor Walter and his charming family, and also at

the hospitable hearths of his splendid corps of teachers and other friends, will remain one of the richest in my memory. These people we not only came to admire, but also to love, and as I sit in my tent at Camp Fremont, awaiting the expected call to move eastward with the company to command which I have just been called from civilian life, it gives me a peculiar pleasure to say that the memory of our hospitable and beloved Frankfurt friends remains unchanged and indelible.

I had hoped to respond to the invitation to write on the subject; "Reminiscences of Max Walter." But the heavy responsibility to which I have been recently called demands every moment of thought and energy, and as the bugle sounds tatoo in the moonlight, the foremost thought and recollection of my friend Max Walter is this: he was a disciple of love and tireless worker for peace. Others have frequently referred to this fact. I emphasize it because I have heard the Direktor, day after day, seize each fresh opportunity in the class room and on the platform, to inculcate the ideal of international good will in the minds of his hearers. And as we in the tented city of Camp Fremont in remote California lay aside our uniforms for the night, I greet Direktor Walter and his large circle of friends. Altho we unswervingly and undividedly meet the call which the day makes upon us, may these threads of friendship remain unsevered, and where rudely broken, may they be soon reknit! And when the constructive peace has been attained, the coming of which we so eagerly strain to discern, let us give an emphasis which we have never given to that higher phase of our vocation, the teaching of the doctrine of international good will and brotherhood!

Clair H. Bell.

Camp Fremont, California, August 16, 1917.

II.

Wie mögen dem Sprachenmeister Walter wohl am 18. September die Ohren geklungen haben! Hüben und drüben ist seiner an seinem 60. Geburtstage gedacht worden, und an Ehrenbezeugungen aller Art wird es sicherlich nicht gefehlt haben. Walters Ruhm als Lehrer und Erzieher mehren zu wollen, hiesse Wasser in die See tragen: der ist in zwei Hemisphären fest begründet. Mich aber drängt es, der Persönlichkeit des hochverdienten Mannes den Tribut der Anerkennung und der Wertschätzung darzubringen. Walter wird es mir nicht übel vermerken, wenn ich ihn ohne weitere Höflichkeitsphrase und Titelangabe nenne; es ist inniger so.

Meine erste Begegnung mit ihm war eine verhältnismässig flüchtige; erst gelegentlich der denkwürdigen, vom Lehrerbunde veranstalteten Deutschlandfahrt lernte ich den trefflichen Menschen näher kennen und

lieben. Er hatte die übers Meer gekommene Schar von Jugendbildnern und deren Freunden schon vor ihrem Besuch in Frankfurt begrüssen wollen und war zu dem Behufe nach Köln gekommen: die Herzlichkeit selber. Dann aber in der alten Stadt am Main! In erster Reihe gebührt ihm Dank für das, was dort geboten wurde; er schien an alles gedacht, für alles gesorgt zu haben. Nicht oft ist eine Gesellschaft freundschaftlicher empfangen, würdiger bewillkommt und glänzender bewirtet worden. Die blumenbringenden Mädchen, die fahnentragenden Knaben, die kundigen dienstbereiten Männer und Frauen der einzelnen Festausschüsse gewährleisteten genussreiche und frohe Stunden. Aber hochgespannte Erwartungen wurden übertroffen. Die Darbietungen bei der Tafel im Palmgarten, die Ausflüge nach der Gerbermühle und dem Forsthause dürften allen Teilnehmern unvergesslich sein. Und dann der Abschied!

Walter, mit einem staunenswerten Improvisationstalent begabt, schickte mir eine „beim Morgenkaffee auf dem Bahnhofe" abgefasste Karte folgenden Inhalts:

So sind die trauten Festesstunden
Uns allzuschnell dahingeschwunden,
Doch bleibt zu unser aller Glück
Ein treu Erinnern stets zurück.
Wir all aus Nassau und aus Hessen,
Wir werden niemals Euch vergessen.
Und wenn Ihr Euch zum Abschied schart
Nach fröhlich abgeschlossner Fahrt,
So künden Fahnen, Tücherwehen
Den Wunsch nach frohem Wiedersehen,
Und weithin übers Meer erklingt
Der Ruf, der aus dem Herzen dringt:
„O, haltet fest mit Herz und Hand
Am alten, deutschen Vaterland,
Bewahrt ihm immerdar aufs neue
Die altbewährte deutsche Treue!"
Mit frohem Gruss schliesst diesen Psalter
In steter Freundschaft Euer *Walter.*

Noch einmal war ein Beisammensein mit dem begeisterten und zielbewussten Vertreter der „direkten Methode des Sprachunterrichts" vorgesehen. Er hielt bei der Tagung in Berlin einen kurzen Vortrag und legte bei dem letzten gemeinschaftlichen Essen in Wannsee eine prächtige Probe seines Könnens ab, indem er mit den Anwesenden das Lied „Mein Schätzchen" nach Text und Singweise einübte.

Am Bord des Dampfers „Grosser Kurfürst", der die Reisegesellschaft wieder westwärts tragen sollte, fand sich als Abschiedsgruss und Liebeszeichen schliesslich, von Walter geschickt, folgende Depesche:

Lebt wohl, ihr lieben Freunde all,
Kehrt heim in froher Fahrt,
Im Herzen bleib der Widerhall
Von deutscher Sitt' und Art.
Vergesst uns nicht in weiter Fern',
Denkt oft an uns zurück;
Auch Euer denken wir so gern,
Heil Euch! Hurra! Viel Glück!

Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

III.

I cannot imagine Max Walter asleep.

The mental picture which I have formed of him from two or three meetings in this country, and later from a most enjoyable visit of ten days as his guest at the Musterschule in Frankfurt a. M. is that of a man endowed with boundless, untiring energy.

I well remember accompanying him one morning to his class at 7 A. M. To me it seemed an unearthly hour—I confess to a hatred of early rising—and yet Max Walter joked and laughed and was full of humor, though to my certain knowledge he had written reports until three that morning. Three to four hours of sleep was in those days his usual amount.

Many people believe the Direct Method is "easy" both for teacher and pupil. A visit to Max Walter's class room convinces even the most "doubting Thomas" of the absolute falsity of this notion. Strenuous himself to a degree, he demands the last ounce of energy from his pupils. Time and again I have seen him halt a recitation, which to me seemed carried on with amazing speed and attention on the part of the students, right in the midst of a sentence and thunder out: "Der Schmidt arbeitet nicht mit!" Then the sentence was completed and the class proceeded, but I can assure you, Schmidt sat up and took notice.

I wondered at the time if the mental strain were not too severe upon the pupil. In talking it over with one of the other masters, a very capable teacher of English, he told me that the previous year the Herr Direktor had made some criticism on the progress of one of his classes. His reply had been that he was aware of the condition, but that he could not hope for better results so long as the hour for English with this class followed directly after the French hour conducted by Max Walter himself. A shift of schedule was arranged, some "easy" subjects as Mathematics or

Science were introduced between the two languages, and the results were eminently satisfactory. No—a modern foreign language as taught by a Max Walter is not a "snap course."

These are times fraught with anxiety and anguish,—much more than four thousand miles of space lies between Max Walter and me to-day. I cannot think as he thinks, but my prayer is: May the God of Battles watch over and guard him; may He grant that the time shall return when I may again share with my former friend a bottle of milk as Zweites Frühstück in the good old Musterschule in Frankfort-on-the-Main.

Ohio State University. **M. Blakemore Evans.**

A Visit to the Musterschule.

My introduction to the work of Max Walter was his pamphlet "Englisch nach dem Frankfurter Reformplan", that wonderful exposition of his successful teaching of English to his own German pupils. I had happened on it in Berlin and pored over it with great interest. There were many points that I wanted to talk over with the author. On my visit to Marburg for examination by Dr. Viëtor, he showed the most kindly and courteous interest in my work, and as I was leaving after a delightful morning spent with him, he said: "I'd like to give you an introduction to Max Walter, but I promised never to do it — he is so beset by visitors."

Should I go to Frankfort or on to Paris? I was within two hours of Frankfort. With or without an introduction, I decided to go.

I found the Musterschule early next morning — and the Director's office. A vigorous "Herein" was the answer to my knock and I opened the door and saw the now familiar form of the Director. To my inquiry, he answered "Ich bin Walter" and gave me a book to peruse while he gave some directions to his busy secretary. Then he took me into his larger private office lined with all sorts of text-books, a veritable treasure-house for any aspiring teacher. I said a few words about the book he had handed me. It was an "Introduction to Shakespeare", a very severe introduction, indeed, intended for German boys and, as I told him, far too difficult in its wording for English-speaking American boys of the same age. He was interested in what I said and asked me to write it. Then I produced my only weapon, my enormous permit "to visit girls' schools" procured from the authorities with much ceremony and some delay. He looked it over. "Of course this does not admit you to *my* school," he said. "No," I answered, "but I wanted to see your school, and that is why I asked for a permit. I don't want to see girls' schools. You know the

best teachers are likely to be in the boys' schools." (Quite likely, I should say, in Germany!)

Then we talked about the "Englisch" pamphlet and he answered all my questions most satisfactorily. "You may see all my books and pamphlets," he said. "I'll pick out what will be best for you and have my secretary put them in the parents' room. You can look them over whenever you like. And you might visit the drawing classes—we are not so strict there." I thanked him though I did not care much about seeing the drawing classes. Still it was something to be longer under the roof of the Musterschule! As I was leaving the office in charge of the drawing master who had happened in, Dr. Walter added: "And if you come back at twelve, I'll smuggle you into my French class."

The walls of the Musterschule were all prettily colored, especially the large one through which we passed on our way to the French lesson. It was kalsomined in a good shade of terra cotta and adorned with many mottoes and proverbs. They had been chosen to appeal to growing boys and were placed just where they would most often meet the eye. Here and there the Director had to stop to shake hands with this boy and that who came up with an eager greeting.

As we entered the classroom, all the boys rose with a hearty "Bon jour, mademoiselle et monsieur," adding the date in French. Then they mentioned all the actions of the teacher mounting the platform, taking the pen, calling the roll, etc., etc. Phonetic charts of French and English sounds were hanging on the wall and by their help all mispronunciations were corrected with great exactness. French was used readily and well by the pupils. Some picture work was done, songs were sung, a poem quoted by two boys and the lesson ended with a rapid verb drill. A glance at the Director showed his joy in the work. To see Dr. Walter at his best, one must see him in his own school-room surrounded by his boys. It was my good fortune to observe closely every phase of his work during my two weeks' stay in Frankfort.

The first day I visited the English class made up of young men of seventeen to nineteen years of age, Dr. Walter asked me to speak to them in English, in which the whole lesson was being conducted. I told them of an arrangement made by the Chamber of Commerce of Buffalo. To encourage shoppers from near-by towns to buy in Buffalo, the return fare was paid if they spent twenty-five dollars in cash purchases. Only certain stores were included in this arrangement—those whose names, some of the best in Buffalo, were printed on a slip provided in the first store visited. Each store entered on the slip the amount of money spent there. The holder presented it at the address designated and received the refund without delay. When I had finished, Dr. Walter questioned the class on

all the points mentioned. They had listened intently and with evident interest and they answered instantly and correctly. It is one of Dr. Walter's methods to have strangers speak English or French to his students to accustom them to understand different accents. The lesson for the day was part of Enoch Arden. A German boy read a page with an excellent accent; he read it better than I have almost ever heard poetry read. The class was remarkable for the good pronunciation of practically all students, showing an exact knowledge of the differences between German and English sounds, for their ready understanding of English, for their interest in and comprehension of English poetry. The methods sketched in "Englisch" had borne fruit. No visitor could help saying to himself: Whatever method has been used for these pupils, that is the one to use in teaching a foreign language whatever modifications it must undergo before being applied under different conditions.

All machinery, even when it seems most intricate and wonderful, is constructed according to a few simple principles. He who can understand those principles when clearly explained can understand the mechanism of the whole. The important point is to find the one who understands clearly and who can and will explain simply and completely. It is on such that the great art of successful teaching depends for its propagation.

There are two attitudes toward one's work both of which are common enough. A successful teacher is likely to have one or the other. "This is a fine piece of work. I did it. I planned every step of it carefully. No one else can do it so well." That may be very true. The other attitude is this: "You like my work? Yon don't think you can ever do it? But you can. I can show you exactly how I do it. You can learn to do it just as well as I do — if you care enough and are willing to work hard enough." And *that* is true very, very often,—true to an extent that should encourage every ardent teacher of methods. That is the attitude of Dr. Walter.

Anna Woods Ballard.

Teachers College, Columbia University, New York.

Humor and Education.

Carl Albert Krause
s/l Max Walter,
Führer, Berater und — Freunde,
zum 18. September 1917!

Die folgenden Worte, von einem deutschen Lehrer und Dichter 1902 geschrieben, sind, selbst in der Übersetzung, als ob sie von Dir kämen. Wenn Du Dir eine Lebensaufgabe gesteckt hast, so ist es die gewesen, Beseelung und Freude in den Unterricht, in das ganze Erziehungswesen, vom ersten bis zum letzten Jahre, zu bringen. Was Du als Kämpfer für die Gleichberechtigung der höheren Schulen Deutschlands, besonders aber für einen frischeren gesünderen neusprachlichen Betrieb, allen Ländern zum Heil, getan, das würdigen nicht nur Deine Landsleute, sondern auch wir, die in der Fremde weilen. Mögest Du uns allen, namentlich jedoch der Jugend, noch recht lange zu weiterem Segen erhalten bleiben!

"I hold that many, very many changes must be made in our schools, both in the higher and lower. I not only agree to, nay I welcome jubilantly from the fullness of a joyous, relieved heart all that tends to make out of a school of learning a school of and for life. I refer to that abominable dead brain-ballast, the barrack-like drill, the oppression of the individual, the spirit- and soul-coercion, the abstract world-alienation of our schools. My friends and I, with our demand for an artistic education, strive for nothing more and nothing less than for a renascence of pedagogy in conformity with the above idea. But I do know very well that here—as everywhere and ever—there are extremists, who in their desire for cheerfulness and freedom forget the golden rule. We cannot make everything easy and pleasant for the children and we cannot spare them every compulsion and every restraint since they are after all beings lacking in reason. More than once have I seen children who were brought up according to anarchistic principles. One has opportunities enough to witness this in circles of modern artists, writers, and scholars. I cannot assert, however, that I, even in a single case, have ever been edified by the results. I for one cannot feel delighted when I hear a slip of a girl give her mother, a kindly and friendly woman, this reply: 'Ah, do it yourself.' I find it detestable when parents tyrannize over their children. But I cannot see any improvement to result from the opposite. In such families, I have observed real monsters of rudeness, of impudence, of general per-

versity. Still I have found to my great surprise theorisers who defend such an 'unprejudiced education'. People of that class are so-called philosophers without true feeling for responsibility, who are always more dangerous than reactionaries. ....

We cannot in teaching turn every material into sweet cake nor every lesson into play. In spite of all assurances to the contrary, one cannot learn a language without grammar and vocables, unless one learns it under exactly the same conditions as the mother-tongue. Dates belong to history, a system is necessary in natural sciences, and the beginning of any art or science is difficult and weary. I am of the opinion that a child has enough really unavoidable difficulties and troubles to overcome. We should therefore use every kindly effort to relieve the children of any unnecessary burden. Much, very much remains still to be done in this respect. Let the panegyrists of existing conditions, who would like to paralyze the quickening movement in our pedagogy and who vigorously maintain that all these modern demands are either exaggerated or long-fulfilled, ponder over some of these problems: Why do our examination requirements demand of every pupil proficiency in mathematics, although every intelligent person knows that there are absolutely unmathematical individuals, and that one can have an excellent mind and can become a great man, a pride of his nation, without any mathematics whatsoever? Why do the universities require indiscriminately of all candidates for entrance knowledge of foreign languages—since one can be a thoroughly educated man without such knowledge? * I call it oppression if one denies admission into a university to a young man of scientific talent because he cannot translate Caesar. And such a tyranny, such a torture is continued through the entire period of childhood and of adolescence. Of course, versatility of education is a beautiful aim worthy of aspirations, but depth is still more worthy of our endeavors. One is much more cultured if one knows his mother-tongue thoroughly than if one knows seven languages but half. Above all we should not place the examination pistol upon a young man's breast and say: Mathematics or your life! That we still do such a thing is merely a proof of the blindness and obtuseness of our pedagogy that does not consider the sufferings of a young soul.

To be sure, we cannot turn the irregular verbs directly into a regular pleasure, but we can do indefinitely much to make their treatment pleasurable. In this, humor is undoubtedly one of the most powerful and ready aids. Immediately this objection will be raised: How about it if one does not possess the gift of humor? Alas, cheerfulness is all that is needed,

---

* Gilbert Murray, Oxford University, in his presidential address at London, 1917, voices the sentiments of many when he takes the opposite view that people without such knowledge are not educated or, at least, less educated than those with that equipment. Cf. *Educ. Rev.*, May, 1917, pp. 519-20.

and everybody can be cheerful unless illness or some other serious misfortune oppresses him. Children are, indeed, satisfied with little. They laugh only too gladly and easily. Their life is like a laugh. It is certainly not a question of the quality of the joke or of ingenious humor. All that is needed is the effect, so that brightness will illuminate the class. That is the consummation devoutly to be wished, for it means sunshine wherein everything thrives. ....

I have experienced it again and again: just one single bright and general laugh—and the whole hour was under a friendly star. Such a laugh runs like a rippling brook, like a fragrant wind or forest breeze through the soul. Cheerfulness is indeed not learning, but it is a disposition to learn. Brightness, furthermore, is the sister of confidence. To the child the teacher still seems—I do not wish to use the worst word 'enemy'—only too often a sort of oppressor, one who drives, a gloomy admonisher, in short, a sort of tormentor. A feeling of tension and of antagonism is more frequent than the nature of the individuals should demand. But he who langhs with us, with him we drink out of one cup. When the master laughs, then even the most timid and most reserved scholar says to himself: 'He is a man', and receives the gifts of the teacher no longer as dubious ones that carry nothing but anxiety and trouble in their wake. School is certainly not a vaudeville and comedy-stage, but it is a vineyard which needs abundant sunshine and which will produce sour fruit for lack of it.

I am even convinced that it is an advantage for the ethical training of the child when he feels that his educator possesses humor and regards transgressions of wantonness, of inadvertency, and of levity not more criminal than is absolutely necessary. ....

Everything depends, of course, upon the fact that teacher and pupil have a feeling for the invisible line of demarcation so that merriment shall not degenerate into foolishness and silliness, and freedom into license. Imperium et libertas. And the still, matter-of-fact, quiet Imperium is stronger than the loud and dazzling one. ....

There are people who will say: Even if we could make the children's whole existence easy and bright we should not do so, for we educate for life and life is serious and hard. I think little or nothing of this objection. A joyous childhood makes us stronger for life than does a severe one. The joys of childhood are treasures that bear interest to the end of life, and indeed the greater the interest the greater the treasure. No child, fortunately, believes in the seriousness of life until he has experienced it in person. We may perhaps rightly say, certainly with regard to the children: What they have had, they have possessed. No one knows what will follow."

Tact versus Talent—in the Classroom.

Tact has been defined as "that peculiar skill or adroitness in doing or saying exactly that which is required by or is suited to, the circumstances."

Talent, on the other hand, is defined as "a mental endowment of a superior kind."

Talent is power, tact is skill; talent is weight, tact is momentum. Talent is serious, sober, grave and respectable. Tact is all that and more too. It is not a sixth sense, but it is the life of all the five. It is the open eye, the quick ear, the judging taste, the keen smell and the lively touch. Tact is useful in all places and at all times.

Talent knows *what* to do, tact knows *how* to do it. For all practical purposes of life, tact carries it against talent, ten to one. It has a knack of slipping into place with a glibness of movement as a billiard ball slips itself into the pocket.

Tact seems to know everything, without learning. The difference between tact and talent is the same as that between prudence and wisdom. — — —

Now, if tact is so necessary in every walk of life, this subtle quality is most essential to the teaching profession.

The essence of *pedagogical tact,* according to Dr. Rein consists in this, "that the teacher should understand to quickly grasp the whole situation at all times and under all circumstances and then and there apply a suitable remedy."

Sometimes this admits of no delay; at other times prudent deliberation and wise counsel are required. Rules cannot be given, particular instances require special adjustment.

Nevertheless, some general suggestions relative to pedagogical tact may not be amiss.

In the first place, pedagogical tact would indicate that our intercourse with teachers whether special or regular class-teachers with whom we come in contact be polite, cordial and pleasant; and that our relations with our superiors be most respectful.

As special teachers, prudence dictates that we must foster the good will and coöperation of the regular class-teachers because such amicable relations are of inestimable benefit to our cause. We need not go out of our way to achieve this by flattery or undue attentions but under no circumstances should we antagonize any.

We should pass no remarks, ever so vague, that would discredit the regular class-teacher in the eyes of his or her pupils; nor should we make comparisons between this or any other class or school.

Socrates was no doubt a born teacher. His motto seems to be quite applicable to-day: "Know thyself;" and Christ, the greatest teacher of all times supplemented this saying of Socrates when He added: "Learn of me, for I am meek and humble of heart."

Every single school-day we must examine ourselves and see where we stand and how we propose to instruct those under our care. We must place ourselves before ourselves and see as others see us.

One often hears this comment from a principal: "O, yes, Miss N. or Mr. N. is such a lady, such a gentleman. This teacher's influence over the children is wonderful." Or again: "No, there is never any friction between this teacher and the pupils and her bearing is so ladylike and congenial."

And what do we find in the class-rooms of these favorite instructors? The teacher's deportment is firm yet condescending, patient yet energetic, and the work is methodical, well-prepared and the *syllabus is being followed.* The pupils are interested and make progress. There is never any question as to the continuance or the elimination of the elective. — It is a pleasure to visit such schools. *The teacher possesses the necessary Pedagogical Tact.*

We all know that the conditions are by no means favorable everywhere. We all have experienced the heart-aches and discouragements that seem to be the inheritance of our humble position and yet exalted calling. Brush them away, forget them if you can, but remember that these feelings are not confined to the modern language teachers.

Teaching is a science and an art. Humanity is progressive and so is our work. Are we keeping up with the progress of the world? The American boy or girl is not much different from any other born in another clime.

„Menschen sind die Menschenkinder
Aller Zeiten, aller Zonen,
Ob sie unter Tannengipfeln
Oder unter Palmen wohnen."

"Nemo dat, quod non habet." The old Latin adage is ever pertinent.

We must keep up with the latest and most approved methods of modern language teaching. We must come prepared, know beforehand what we want to teach *that day, that very hour.* Make our instruction tangible, i. e. practicable. Go step by step; repeat constantly, and be ready to meet any and every emergency, and above all things use *Common Sense,* for this is after all the quintessence of Pedagogical Tact.

New York. **John Hülshof.**

The American-Born Teacher of Modern Languages.

In Germany Max Walter stands high among those who during the last thirty years have revolutionized and revitalized the teaching of modern languages, and his visit to this country has made him the great exponent of the direct method here. No one can come in contact with him or see him teach, either here or in his own school in Frankfort am Main, without feeling what a vivid and stimulating subject the study of modern languages can be made, what an opportunity for constructive work it offers to the teacher, what a source of enjoyment and of culture to the pupil. Dr. Walter's visit to America greatly hastened the spread of modern ideas and methods, already used by our best teachers of the languages; his books have further helped along the good cause.

But we still find among many of our teachers of German and French a certain timidity, almost a fear of these new methods, a feeling that Americans can never hope to pronounce and speak a foreign language well enough to employ it freely in their work and so to use the direct method to the best advantage. Perhaps this is due to the fact that a considerable proportion of our modern language teachers are teaching their own native tongue. Owing to the enormous territory which our American schools must cover and to the rapid increase of interest in modern languages which the last decades have shown, it has been impossible for us to find enough trained American teachers to carry on the work and we have gladly welcomed the help of these foreign-born colleagues. But many American teachers feel that they can never hope to rival those who are thus born into a knowledge of French or German and that an American choosing this field of labor must expect to remain in the lower ranks of the profession.

Here I feel that the career of Max Walter should serve as an encouragement to our teachers. Many of them do not realize that his work has been done, and his reforms made, as a teacher not of German, but of French and English. And if his knowledge of these languages is profound, his use of them fluent and easy, his pronunciation excellent, it is due to no advantage of birth, but to years of hard work and study supplemented by travel. While Dr. Walter has used all the resources of modern science and has trained himself phonetically to pronounce with precision and correctness, he would be the last to claim that he speaks French and English like a native. But no one can visit his classes at Frankfort without realizing how invaluable is his complete understanding of the point of view and of the educational background of his pupils. Not a moment is wasted in explanation of any construction or concept which the pupils should be able to understand by analogy with German

words or institutions, while every point where real difficulty occurs, either in form or in content of the matter under discussion, is noted with unerring precision and explained and illustrated, always with reference to the body of ideas already familiar to the class. One feels that no Englishman, no Frenchman, could see as he does exactly what those German boys understand and what is unfamiliar and obscure to them, nor could any foreigner select and emphasize so well the very points which may serve to give a new outlook, to suggest a new standard of values, to lay bare the vital differences between the foreign and the German mind. And what a stimulus to a class to feel that the teacher who is thus leading them into new fields of thought and of knowledge has himself trodden the way they are going, that they themselves may attain by ambition and industry to an equal wisdom and proficiency. To speak French like a Frenchman, English like an Englishman, is a thing which these foreigners can never hope to do, and a consciousness of this fact often acts on a class as a depressing influence, making it seem hardly worth while to try to attain a goal so obviously beyond their reach, while every achievement of a teacher of their own nationality is a challenge to go and do likewise.

Men and women of foreign birth have done and are doing fine work in teaching their mother tongue in our schools and colleges. We owe them much and shall probably long need their help, but in the countries where education has reached the highest development, in France as well as in Germany, it has been found that the best teachers of foreign languages are those who have themselves had to acquire their knowledge by hard study, those who know the difficulties which must be surmounted before a pupil can gain the power to use the language freely, who are not disheartened by the slowness and blundering of the early stages and who also know what the cultural value of the language and literature they are teaching may be to those of their own nationality and education. This is distinctly the belief of Max Walter and his associates in the reform movement in Germany, where the foreign-born teacher of languages is now very rarely met with.

The close of this war will see the ablest and best-trained foreign teachers all needed at home to build up again their own educational system and to supply the places of those who are gone. Yet it will find America more than ever before eager to understand the languages of Europe, to profit by the best that it can teach us, to understand the causes which have led to this terrible struggle and to guard against their recurrence. Can we doubt that the more fully the nations understand each other, the more closely they are drawn together in bonds of interest and of mutual respect and admiration for each other's achievement, the less likely will be the repetition of such a catastrophy? And is it not the glory of our branch of the teaching profession that we are and must be

the chief intermediaries in forming such bonds, that we can largely help to lay the foundations for that better understanding on which the new civilization must be built up? Let our young men and women then prepare themselves for this great task and let them look to Max Walter as one who has shown them the way which they must tread if they would achieve success in it. Every teacher of modern languages should read Walter's book: "Englisch nach dem Frankfurter Reformplan." It will show them how well pupils can be taught to use a foreign language; it will stimulate and encourage them in their own work and set them a standard, high indeed, yet not unattainable. For what German boys and girls under a German teacher can do with English, American boys and girls under an American teacher can surely learn to do with German, French or Spanish.

Marian P. Whitney.

Vassar College.

Fortschritte im deutschen Sprachunterricht.

In einem Heft, das Max Walter, einem der fortschrittlichsten Schulmänner Deutschlands, gewidmet ist, möchte wohl jeder Deutschlehrer nur vom Fortschritt im Fach Zeugnis ablegen. Wer jahrelang im Osten der Vereinigten Staaten gelehrt hat, kann nun nicht unbedingt von solchem Fortschritt reden. Aber ihn nicht sehen zu wollen, wäre falsch. Es gehört einmal zum Wesen aller geistigen Arbeit, dass sie beständig fortschreitet, und Deutschlehren ist doch wohl Geistesarbeit. Sodann lehrt die Erfahrung den Unbefangenen, dass es mit dem Deutschunterricht in Amerika tatsächlich vorwärtsgegangen ist. Wer persönlichen Beobachtungen nicht ganz traut, kann Professor Handschins Quellenschrift „The Teaching of Modern Languages in the U. S." (Washington, 1913) mit Nutzen lesen.

Was mir Studium und Erfahrung gebracht haben, lässt sich hier kurz wie folgt anführen.

(1.) Die *Vorbildung des Deutschlehrers* ist zusammen mit dem amerikanischen Schulwesen besser geworden, wenn sie auch heute noch nicht allgemein gründlich und vielseitig ist. Die colleges legen immer noch nicht genug Wert auf die volle *praktische* Ausbildung ihres Nachwuchses; sie bieten nicht genügend Kurse, in denen die nötigen Realien studiert werden und eine Fertigkeit im Gebrauch der lebendigen Sprache zu erlangen ist. Das bedeutete Erweiterung der herkömmlichen Kurse für „composition and conversation". Denn ohne ein vertieftes Wissen in Deutschlands Geschichte, besonders der Kulturgeschichte im Sinne Kuno

Franckes oder Ernst Richards, und Landeskunde sollte keiner Deutsch lehren. — Wo für das *Was* des Deutschlehrens gesorgt ist, fehlt es oft noch am *Wie*. Wohl hat hieran das eine oder andere „Department of Education" gearbeitet, auch das „U. S. Bureau of Education" hat angeregt und gefördert, aber die deutschen Abteilungen werden tatkräftiger dabei helfen müssen. — Zur Vorbereitung kommt die *Fortbildung* des Deutschlehrers. Die Gründung des *„Modern Language Journal"* ist da sicher ein guter Schritt vorwärts, und die Sommerschulen und Lehrerkurse helfen mit. Bleibt schliesslich nur noch das eigene Interesse des Lehrenden und — die Einsicht der vorgesetzten Behörden.

(2.) Die *Lehrbücher* sind allgemein besser geworden. Man braucht nur die Grammatiken der letzten 20 bis 30 Jahre zu vergleichen. Und die Bücher für das erste Jahr Deutsch werden noch fortschrittlicher geraten, wenn erst das mindestens einseitige Unterrichtsziel des bloss-lesen-lernen-Wollens weicht. Selbstverständlich können hier die deutschen Abteilungen allein nicht von der Überlieferung losbrechen. Die eigentlichen Textbücher schauen noch am merkwürdigsten aus. Eine sichere Entwicklung zum Ideal einer pädagogisch brauchbaren Schulausgabe von Literaturwerken — ohne Verkleisterung mit kritischem Apparat — ist leider noch nicht zu entdecken. Vielleicht zeitigen die „Junior High Schools" mit ihren neuen Forderungen auch neue Grundsätze für die Klassenlektüre. Die neueren Schulausgaben z. B. ebnen hier schon den Weg.

(3.) Die *deutschen College-Kurse* sind an Zahl und Güte gewachsen. Schon von einigen Textbüchern lässt sich auf ihre Verwendung, d. h. auf die Kurse schliessen. Der ewige Heine-Kursus ist etwas verdrängt, und das weitere 19. Jahrhundert mit Grillparzer und Hebbel mehr zur Geltung gekommen, ebenso die modernste Literatur. Und im Gebiet der Realien sind Bücher wie Evans-Merhauts „Charakterbild von Deutschland" (Heath, 1914) vielversprechend, weil sie manchem neuen Kursus den Weg weisen können.

Zu allen drei Seiten dieses Fortschritts hat die *sogen. direkte Methode* ständig ihr gut Teil beigetragen. Die neusprachliche Reformbewegung Deutschlands, die auf Amerika schon seit den 1890-ern wirkte, hat durch Max Walters Besuch hier einen besonders glücklichen und nachhaltenden Einfluss erlangt. Die Namen von Kern und Hohlfeld, Sachs, Bagster-Collins und Krause, um nur einige zu nennen, reden schon von achtbaren Ergebnissen; jedoch die Arbeit ist ernst und gross, besonders da der Krieg allem Deutschunterricht entgegen zu sein scheint. Der Krieg hat schon unsagbar viel Berufsfreude und berechtigte Hoffnung auf Erfolg vernichtet, aber den echten Fortschritt und die grossen Aussichten für die Zukunft kann er nicht lange aufhalten. Aller menschlichen Voraussicht nach wird er gerade das Interesse am Deutschen erweitern und vertiefen, wie er

es z. B. in Frankreich nach 1871 auffallend getan hat. Und das grosse Problem wird nicht das der Schüler, sondern das der geistig gerüsteten Deutschlehrer sein. Vorbild und Anregung sind dann erst recht deutsche Lehrer vom Geiste Max Walters.

F. Schoenemann.

Harvard University.

Status of the Direct Method in the Western States, as Revealed at the N. E. A. Meeting in Portland.

In planning a program for the modern language conferences at the N. E. A. meeting of July, 1917, the first thought was to begin where the conferences in New York City the year before had left off, and continue along the same lines. But when it was realized that the attendance at these meetings is largely local, that idea was abandoned. One reason was that the speakers who had been present in New York were not to be in Portland, and the audience was to be entirely different. Another reason was that it could not be taken for granted that the Portland audience would be familiar with the proceedings in New York, and a campaign of publicity would have to precede the meeting. That, added to the task of securing a program, seemed too big a bite for one time. So it was decided to proceed independently, particularly as the Pacific States were not yet organized in harmony with the national federation movement.

The ideas around which it was sought to have the papers and discussions grouped were: (1) the university training and the later growth of the teacher, (2) extension both downward and upward of the modern language curriculum, (3) the direct method of teaching, (4) suggestions for arousing interest, (5) devices for increasing efficiency, and (6) the problems of organization and standardization. In other words, the plan was to cover the main points of real interest.

It was felt to be particularly important that the exhaustive study of the problem of university training now being made by the Modern Language Association of America should be brought to the attention of teachers not acquainted with the proceedings of that Association, in order to stimulate interest in the forthcoming report. It was also considered well worth while to have the subject of the teacher's training presented independently in a paper, and discussed freely, in order to disclose present conditions and future possibilities The revelation of the widespread and rapid development of teacher training and practice teaching in recent years in the West was one of the most encouraging surprises of the con-

ferences. But the most gratifying revelation of all was the firm footing which the direct method has gained in this part of the country.

The question of the method to be employed when the downward-extended curriculum should be inaugurated was raised by the chairman at the beginning of the first meeting, and, as one would naturally expect, the direct method became from that time on the topic most eagerly discussed. The desire to have a show of hands on the question became so general and so insistent that the chair in the end put the question, "All who are in favor of the direct principle of teaching as opposed to the indirect principle will please raise their right hands." The vote in favor was unanimous.

This triumph of the direct principle did not mean a conquest of new territory; it was only a discovery of territory already quietly conquered and waiting for the fitting opportunity to declare its new allegiance. Moreover the triumph was more complete in theory than in practice. A still unsurmountable barrier was frankly recognized in examinations set by school and college authorities who continue to test the knowledge of applicants by means of translation from English to the foreign idiom, and the reverse. The high school teachers present felt that until direct-method examinations are set by those in authority a considerable amount of practice in translation must be afforded their pupils. But they protested feelingly against the compulsion, which seriously impairs their teaching.

The discussions brought out the fact that the teachers were not a unit in their conception of what is meant by the direct method. Some thought they were thoroughly orthodox direct-methodists, but found their orthodoxy questioned by others. However, no one confessed himself or herself to be a true disciple of any particular prophet. Sects were not mentioned. Discussion was confined to principles, which suggests that perhaps the ground has been gained by personal propaganda, rather than by published articles and books. It looks as though college and university men had been working hand in hand with secondary-school teachers. Inasmuch as hearty co-operation between these two groups is the *conditio sine qua non* of real progress, the future looks bright.

Uniformity in definition of terms could not well be expected, especially in the newer, thinly populated states. Teachers, as a rule, college as well as high school, read too little of the pedagogical literature in their special field. At our conferences all shades of belief in the direct method were expressed, from the radical, who would tolerate no word of English in the classroom after the first few lessons, to the liberal, who would make some concessions, to save time and to utilize what he considered a few good features of the indirect method. But there was no division of opinion

whatever as to the superiority, both in theory and in practice, of the direct principle in general.

The attendance was made up chiefly of teachers from Washington, Oregon, and California, though some had come from the Mississippi basin, even as far east as Ohio. All told there were about 150 teachers who attended one or more of the sessions. Judging by these teachers, it may be said that either the West is thoroughly progressive, or only progressives thought it worth while to attend the N. E. A. conferences.

Stanford University. **William A. Cooper.**

The Standardization of the Vocabulary in Beginners' Books.

Many minds are keen to find a fitting name for a method of teaching and to lay down definitely its guiding principles. It is only when one attempts to standardize the details that they baulk. To me, the future development of modern language method lies in just this standardization of details and in doing a great deal of drudgery in sifting and sorting and organizing the basic material in harmony with generally accepted principles.

The need for standardization was borne in upon me recently by a study, undertaken with students, of the vocabularies of ten German beginners' books. All of these books were modern and all more or less directly influenced by the magic of the master whom we delight to honor in this Festnummer of the Monatshefte. I was at least surprised to learn that the total number of different words occurring in the ten books exceeded 5000, and I was amazed when less than four per cent. of that number was common to them all. Even if one added words of eight and nine appearances, the percentages rise but slowly. By far the greater number of words appear in less than five of these representative books. Yet all these text-books aim at a similar goal, to initiate the beginner into the study of the foreign language and prepare, in the last analysis, for intelligent reading. Does it not seem strange that in a set of books standing for the kind of teaching that first realized there was the problem of the vocabulary, that less than 200 words are found common to them all?

If you will grant that what authors are striving for is to produce an ideal text-book, that shall be the composite effort of the best minds, then there is a lot to be done in the matter of the vocabulary. I admit the task of choosing the vocabulary for a beginners' book is not an easy one. There are so many things to be considered. If, however, our chief concern is to prepare pupils for intelligent reading, and I for one think that it is, then it would seem best to start early teaching what we may

call the basic reading vocabulary and basic forms. For if the pupil has a real grasp and control of those words of a language that swarm on every page, the momentum that such knowledge gives him is so great that it will often carry him straight through many a sentence even though, at the outset, it contained language material as yet unknown. The basic words are the supporters of the thought, and if something could be done to seek them out it would be a worthy task. We have word-lists compiled by individuals and committees, but the time must come when the basic vocabulary of the beginner shall not be founded upon the opinion of an individual or a group of individuals but come as the result of actual count. Endless drudgery is entailed but it is necessary. Recently a representative committee was appointed to evaluate the modern language reading texts used in Secondary Schools. I suggest it would be a convenient time also to find and publish in statistical form just what are the words of most frequent appearance in a representative list of texts, liberal as to amount and range. It is only by such preliminary work that any real progress can come in the standardization of the basic vocabulary of beginners' books.

It has always seemed to me that a very large proportion of words in a beginning book should consist of a well-balanced selection from the basic reading vocabulary. Work in speaking, however, makes our problem more complex. It is partly due, no doubt, to the introduction of words used primarily in the spoken form or in social correspondence that we find such a wide range in the books examined. It does not require much proof that many words have little immediate value for purposes of reading and yet are of common occurrence in social intercourse. One is constantly using such a verb, for example, as "sich erkälten" in talking or in writing, yet it would be like hunting the proverbial needle to find it in texts read by children in school. It would be difficult to prescribe how many and what words of the strictly oral-type a first book should contain. They are undoubtedly necessary, but should be closely knit with words commonly used in both the spoken and the printed form. This is to a certain extent already done. Authors, however, seem at present to have hobbies as to what they think should be talked about. Are there not some topics that should be started early in the course and rounded out as the years go by? The school is one, but it is not advisable to overdo school-talk in the first book. Over-emphasis makes for monotony. An examination of the books indicates to me that greater uniformity is needed here, better balance in the selection and development of topics involving the oral-type of word.

To find the answer to the question, how many words a first foreign language book should contain has probably bothered many an author. In the future they should seek jointly to arrive at an approximate solution.

One of the troubles back of it all is, authors cannot control the length of time the book is studied. It would not be far from the truth to say that books organized on a two-year basis are scurried through in six months or more often still in a year. But publishers and the authors themselves are not wholly without blame. It ought to be stated definitely how long under certain normal conditions the book is meant to take for its completion. If teachers have but one year to give to its study, then it behooves them to select a book of that type. But even granting all this, there are at present far too great variations in the size of vocabularies of beginners' books. Books ostensibly meant to take the same amount of time differ as much as 100 per cent. or even more in the size of their respective vocabularies. There must surely be something wrong about this state of affairs, particularly so if most of the words are expected to be put on the active list. After a large amount of experimentation it ought to be determinable approximately how many words a child beginning the language at a given age can be expected to master. At present, I feel that the reform movement in this country is in grave danger because the acquisition of the vocabulary has been too lightly regarded. The radical books are usually the greatest offenders. The method which should stand for thorough work through the intensive manipulation of material, small in amount, founders at times because teachers and authors show too little restraint in limiting the size of the vocabulary, particularly the active vocabulary.

I believe that practically all of the words should be treated in the book as belonging to the active vocabulary. But an examination of first books seems to show that in some there are many words that not only do not naturally belong to a beginner's active vocabulary, but there is also no serious attempt made to insure their being put and kept on the active list. They appear once or twice in the reading, perhaps, but they are not emphasized in the exercises accompanying the language material. Their acquisition is left to chance. Greater uniformity is desirable in this matter. If the author thinks it better for his purpose to have both active and passive vocabulary in his text-book, then he ought to indicate rather definitely at least what he regards as the minimum active vocabulary, and then see to it that the drills provide for the requisite amount of repetition.

The task of rating words into first year, second year, etc., also presents many difficulties. Yet many words found in beginners' books seem woefully out of place. Some of them scarcely belong in the vocabulary of the high school pupil at all. It might be possible to work out a plan by which we could start in the first book the nucleus words of at least a certain number of agreed upon thought-groups and then as the successive years roll by associated words and thought-groups would

naturally be added. Through such expansion and interlocking there would be developed in the minds of all pupils a fairly well-rounded vocabulary.

I expect that many will take exception to what I have had to state so briefly in the space alotted me. All must admit, however, that the problem of the vocabulary is a very vital one and as yet unsettled, and there is no better place at which to start in its solution than in connection with the beginners' book, probably the most important book in the modern language course.

E. W. Bagster-Collins.

Teachers College, Columbia University.

Die direkte Methode und die oberen Unterrichtsstufen.

Mannigfach und weitverzweigt sind die Wege gewesen, auf denen die Neuerungen in der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts sich während der letzten fünfunddreissig, wenn nicht mehr Jahre allmählich zu dem verdichtet haben, was auch jetzt noch unbestimmt und widerspruchsvoll genug, unter dem Namen der direkten oder der Reformmethode von uns zusammengefasst und allmählich gründlicher ausgebaut wird. Trotzdem aber dürfen wir wohl behaupten, dass in den letzten zwei Jahrzehnten, und zwar nicht nur auf dem Gebiete des Deutschunterrichts, die praktische Ein- und Durchführung der neuen Ideen sich in weitem Umfange an die Persönlichkeit und Lehrkunst Direktor Walters und seiner Kollegen an der Frankfurter „Musterschule" angeknüpft hat. Bei uns hier in Amerika lässt sich beinahe mit Händen greifen, wie die getrennt arbeitenden Kollegen seit seinem Aufenthalt in unsrer Mitte sich des Zusammenhangs ihrer Bemühungen erst recht bewusst geworden und allmählich zu öffentlicherem und allgemeinerem Vorgehen geführt worden sind.

Von einem siegreichen Durchdringen auf der ganzen Linie kann auch jetzt nicht die Rede sein. Dafür sind die Abstufungen im Verhalten der neuen Lehre gegenüber noch zu beträchtlich. Besonders bestehen noch vielfach weitgehende Unterschiede—selbst wo es sich um die entsprechenden Unterrichtsstufen und um gleichermassen fähige und tüchtige Lehrerpersönlichkeiten handelt — zwischen den „high schools" und „colleges", zwischen den deutschen Abteilungen und denen für die romanischen Sprachen, zwischen den im Ausland erzogenen Lehrern und denen, die aus hiesigen Verhältnissen hervorgegangen sind. Natürlich sind dies Verallgemeinerungen, denen es nicht an den üblichen Ausnahmeerscheinungen fehlt, die aber gerade dadurch eher erhärtet als widerlegt werden.

Jedenfalls muss zugegeben werden, dass die neue Richtung sich bereits zahlreiche Anhänger erworben hat und sich täglich neue erwirbt; besonders wenn wir als Anhänger nicht nur die ganz waschechten, wohlgemut durch dick und dünn marschierenden Radikalen gelten lassen, sondern auch die vielleicht weit grössere Anzahl derer, die das Grundprinzip anerkennen und durchzuführen suchen, in der praktischen Anwendung aber hie und da ihre eigenen Wege gehen, wie sie ihnen durch die besonderen Verhältnisse und Ziele bestimmter Anstalten oder Kurse geboten scheinen.

Unter diesen Umständen dürfte die Zeit dafür reif sein, aus den durch den Tatbestand gegebenen Voraussetzungen mit mehr Nachdruck und Folgerichtigkeit als bisher einige weniger unmittelbaren, aber deshalb nicht weniger unvermeidlichen Schlussfolgerungen zu ziehen. Wenigstens stellt sich die Sachlage in diesem Lichte dem Schreiber dieser Zeilen dar, der seit Jahren infolge seiner eignen Arbeitsaufgaben der ganzen Entwicklung aus nächster Nähe hat aufmerksam folgen müssen, andrerseits jedoch sich genügend ausserhalb derselben hat halten können, um nicht eine gewisse Übersicht und Unparteilichkeit des Urteils einzubüssen.

Nach wenigstens zwei Gesichtspunkten hin scheinen selbst viele extremeren Befürworter des neuen Verfahrens sich der ganzen Tragweite ihres Vorgehens nicht bewusst geworden zu sin. Zum Mindesten haben sie sich in diesen Punkten mit den traditionell bestehenden Einrichtungen allzuleicht abgefunden.

Es sind die folgenden zwei Probleme, die mir bei diesen Worten vorschweben:

1.) Die Ausgestaltung einer zielbewussten Methodik über die mehr oder weniger elementaren Unterrichtsstufen hinaus.

2.) Die Herstellung von vorgerückten Lehr- und Nachschlagewerken mit vorwiegend, wenn nicht ausschliesslich fremdsprachlichem Apparat.

Die an mich ergangene Aufforderung, zu der Walter-Nummer der „Monatshefte" auch meinerseits einen Beitrag zu liefern, hat gerade diese Gedankengänge, denen ich seit längerer Zeit in Privatäusserungen wiederholt Ausdruck verliehen hatte, neu bei mir belebt, und so hege ich die Hoffnung, dass ein paar kurze Andeutungen nach dieser Richtung hin—Ausführungen wären sie nicht zu nennen—immerhin den Nutzen haben dürften, ein schärferes Durchdenken und Durchsprechen der betreffenden Fragen seitens andrer anzuregen.

Wenigstens hier zu Lande beschäftigt sich die grosse Masse der Darstellungen zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts immer und immer wieder mit dem Verfahren während etwa der ersten zwei Jahre

des Unterrichts und bringt es selten oder nie zu gedeihlichen Anregungen, die über diese elementareren Stufen hinausführen. Bis zu einem gewissen Grade ist das ja wohl nicht nur verständlich, sondern leider auch berechtigt, in Anbetracht des erschrecklichen Überwiegens der unglückselig zugestutzten Kurse von etwa zwei Jahren, auf die sich die allermeisten Schüler in „high school" und „college" beschränken. Dies ist aber kein Grund, jedenfalls nicht für diejenigen von uns, die „college"- oder Universitätslehrer sind, die vorgeschrittenen Kurse aus den Augen zu verlieren, für welche die Elementararbeit die Vorbereitung liefern muss und für die wir doch mindestens hoffen, allmählich einen grösseren Bruchteil derjenigen zu gewinnen, die mit dem Studium einer Fremdsprache überhaupt einen ernstlichen Anfang machen. Für die Arbeit des dritten und vierten Jahres selbst der „high school" und für die oberen Wahlfächer der „colleges" — die sogenannten „junior und senior electives" — liegt soweit dem jungen strebsamen Lehrer herzlich wenig Material vor, das ihm gestattete, aus den Versuchen und Erfahrungen seiner Vorgänger oder Mitarbeiter an anderen Anstalten entsprechenden Nutzen zu ziehen. Diese Beobachtung drängte sich mir in der letzten Zeit besonders auf im Zusammenhang mit der Ausarbeitung des Berichtes über die Ausbildung neusprachlicher Lehrer an unseren „colleges" und Universitäten, die mir als Vorsitzer des von der „Modern Language Association" geschaffenen Siebener-Ausschusses zugefallen ist. Hier tappen wir alle noch sehr im Dunkeln oder versuchen bestenfalls vorwärtszukommen im ungenügenden Lichte individueller oder wenigstens örtlich eng begrenzter Einsicht und Erfahrung. Der erwähnte Bericht, der hoffentlich noch im Laufe des Jahres im Druck vorliegen wird, geht auf diesen wichtigen Punkt des Näheren ein und bringt eine Reihe sorgfältig erwogener Vorschläge — das Ergebnis gemeinsamer Arbeit einer Reihe von Kollegen—die hoffentlich zu einer herzhafteren Inangriffnahme und besseren Lösung der betreffenden Probleme führen werden.

So dringlich aber auch die Frage der Methodik des vorgerückten Unterrichts in Literatur, Aufsatz, Syntax, Konversation u. s. w. im allgemeinen ist, besonders dringlich wird sie gerade da, wo es sich darum handelt, einen nach direkter Methode gelegten Untergrund systematisch und schrittweise zu verwerten für die Arbeit der Oberklassen mit ihrem zum Teil anders gearteten Unterrichtsstoff und mit neu hinzutretenden Unterrichtszielen. Denn der Übergang von den einfachen, klaren, konkreten Aufgaben des elementareren Unterrichts zu den verwickelteren, unbestimmteren, abstrakteren Verhältnissen der höheren Unterrichtszweige — und getan werden und nicht allzuspät getan werden muss doch dieser Schritt, wenn wir uns nicht der Gefahr oberflächlicher Vereinfachung oder eines engherzigen Utilitarismus aussetzen wollen — ist von einer Schwierigkeit, die in geradem Verhältnis steht zu seiner Wichtigkeit.

Solange selbst der Elementarunterricht auf Literatur und Literatursprache zugeschnitten war, bestand die gleiche Schwierigkeit nicht. Der Aufstieg war einheitlich und stetig, ohne besonders bedenkliche und gefährliche Stellen im Gelände. Je mehr aber unter dem Einfluss eines „direkten" Verfahrens der Elementarunterricht sich auf praktisches Leben und Umgangssprache einstellt, umso mehr drängt sich endgültig sogar die Frage auf: Ist das Studium der „Literatur" überhaupt die folgerichtige Fortsetzung, der selbstverständliche Abschluss des praktischen Sprachstudiums? Oder hat das Sprachstudium in der Mehrzahl der Fälle nicht vielleicht ganz andere, in ihrer Art vollkommen berechtigte Ziele, und erfordert das Studium einer fremden Literatur nicht vielleicht seinerseits ganz andere Voraussetzungen?

Wenn dies auch Fragen sind, die ich hier nicht kurzer Hand versuchen kann zu beantworten, so sind es andrerseits Fragen, deren eindringender Erörterung wir uns auf die Dauer nicht entziehen können. Andernfalls setzen wir uns der Gefahr aus, wie ich das in zahlreichen Fällen in „colleges" sowohl wie in „high schools" selbst beobachtet habe, auf eine gründlich und sauber nach bestimmter Methode errichtete Grundlage einen Oberbau zu setzen, welcher in keiner Weise deren organische Ausnutzung und Weiterentwicklung darstellt, vielleicht aber auch seiner innersten Eigenart nach nicht darstellen kann.

Der zweite Gesichtspunkt, der mir vorschwebt und den ich ebenfalls in nur andeutender Weise kurz berühren möchte, hängt in gewisser Hinsicht mit dem oben Gesagten eng zusammen.

Wenn—wenigstens für diejenigen Schüler, die eine gründliche „direkte" Vorbildung genossen haben und für ein ausgedehnteres Sprach- und Literaturstudium Zeit und Fähigkeit besitzen — die Arbeit der oberen Kurse sich folgerichtig anschliessen soll an die grundlegende Arbeit der ersten zwei bis drei Jahre, so fehlen uns dafür, wie mir scheint, noch die notwendigsten Lehrmittel.

Vor allem widerspricht es durchweg dem Geist einer nur irgendwie „direkt" zu nennenden Methode, dass Schüler, die mit möglichster Vermeidung der Muttersprache Klang oder Bild des fremden Wortes direkt mit den dargestellten Dingen und Gedanken verbinden sollen, fortwährend bei ihrer Hausarbeit auf deutsch-englische Vokabularien und Wörterbücher, englisch geschriebene Einleitungen und Anmerkungen, englische Literaturgeschichten und sonstige Nachschlagewerke angewiesen sind; und dies ist jedenfalls so lange der Fall, als sie sich noch nicht auf die in fremder Sprache für die Studierenden des fremden Landes geschriebenen Hilfsmittel beschränken können, weil diese, auch wenn sie ihnen keine besonderen sprachlichen Schwierigkeiten bereiten, doch meistens ihren inhaltlichen Vorkenntnissen und Bedürfnissen nicht entsprechen.

Wenn also Ernst gemacht werden soll mit dem direkten Verfahren auch in den Oberklassen in Bezug auf möglichst ausgedehnte Verwendung der Fremdsprache für Unterricht oder Vortrag des Lehrers und für die mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler, so müssen uns dafür zuerst auch Lehrmittel bereitstehen, die ein solches Verfahren nicht forwährend durchkreuzen und erschweren. Die im Ausland für die Studierenden der fremden Nation geschriebenen Werke genügen natürlich meistens für die obersten Stufen des Universitätsunterrichts, besonders in den eigentlichen „graduate courses", nicht aber für die mittleren Unterrichtsgebiete, die ich bei diesen Ausführungen im Auge habe.

Hier wäre also vor allem ein tüchtiges, unseren Bedürfnissen entsprechendes deutsch-deutsches oder französisch-französisches Schulwörterbuch zu schaffen, das ausreichen sollte, bis der Schüler reif ist für den andstandlosen Gebrauch der grösseren fremdsprachlichen Wort- und „Sach"-Bücher und auch diese dann nur sparsam zu benutzen nötig hätte. Hier wären weiter zu schaffen Ausgaben der zumeist gelesenen Literaturwerke mit dem Apparat der Einleitungen und Anmerkungen in der Fremdsprache und mit sorgfältiger Rücksichtnahme auf einen bestimmten Kenntnis- und Fähigkeitsgrad seitens der Lernenden. Hier wären endlich weiter die notwendigsten biographisch-kritisch-historischen Darstellungen zu schaffen in klaren, einfachen, aber doch geschmack- und ausdrucksvollen Formen der zu studierenden Fremdsprache.

Ob und wie bald und nach welchen Grundsätzen im einzelnen sich eine solche Aufgabe dürfte lösen lassen, ist eine andere Frage, und klar ist mir von vornherein nur, dass die hier angedeuteten Lehrmittel die gegenwärtig benutzten, mit Vermittlung der Muttersprache arbeitenden Lehrbücher zu ergänzen, nicht aber zu verdrängen hätten, da diese für bestimmte Gruppen von Studierenden immer benötigt werden würden. Die neu zu schaffenden Hilfsmittel sind dagegen unbedingt notwendig, wenn wir für den vorgerückten Unterricht ehrlich und verständnisvoll die Frage lösen wollen, inwieweit wirklich direktes Verfahren sich auf der ganzen Linie mit wahrem Erfolg verwenden lässt, wenigstens für diejenigen Studierenden, die nicht von vornherein in Hinsicht auf die ihnen zu Gebote stehende Zeit oder ihr Alter oder ihre bestimmten Arbeitsziele auf ein andres Verfahren angewiesen sind.

Mögen diese kurzen Zeilen dem Jubilar, dem mit diesem Hefte auch sie gewidmet sind, den Beweis liefern, wie die von ihm so enthusiastisch und erfolgreich vertretenen Grundsätze allmählich weitere Kreise zu ziehen anfangen und neue Probleme aufwerfen helfen, deren Lösung, möge sie nun so oder so ausfallen, uns ein Stück weiter zu bringen verspricht auf dem Wege zu einer gründlichen, wissenschaftlichen Methodik des Sprachstudiums.

A. R. Hohlfeld.

Madison, Wis., 8. August 1917.

Die direkte Methode in den höheren Klassen.

Die direkte Methode hat uns vor allem von den Fesseln einer verknöcherten und verknöchernden Überlieferung befreit. Sie hat ferner beim Kinde die sprachliche Schöpferkraft geweckt und hat es uns ermöglicht, einen weit grösseren Lesestoff im Klassenzimmer zu bewältigen und somit den Schüler mit besserem Erfolge in der gegebenen Zeit in den Geist der deutschen Literatur einzuführen. Daher denn auch ihr stets wachsender Einfluss.

Naturgemäss wurde die neue Methode zuerst in den Anfängerklassen angewandt, wo sie nach dem tötlichen Einerlei des ewigen Drills erfrischend und anregend wirkte. Sehr bald aber zeigte sich, dass nicht minder befriedigende Resultate erreicht werden können durch die Anwendung der neuen Lehrweise beim Lesen selbst der vorgeschrittenen Texte. Mehr und mehr versuchen Herausgeber des für Schüler und Studenten berechneten Lesestoffes, den jungen Lesern Hilfsmittel an die Hand zu geben, wodurch der Wortschatz erweitert und der Inhalt verständlich gemacht werden mit möglichst geringer Benutzung des deutsch-englischen Wörterbuches. Durch Einführung in die einfachsten Grundzüge der Wortbildung, durch Erklärung neuer Wörter mittels schon bekannter, durch die Auflösung langer und schwieriger Sätze in ihre Bestandteile oder durch die Erklärung solcher Schwierigkeiten mittels dem Schüler schon vertrauter Wendungen führt man ihn in das Wesen der Fremdsprache mit einer Unmittelbarkeit ein, die bei der früheren Methode schlechterdings undenkbar war. Ferner stellt man dem Schüler Hilfsmittel zur Verfügung, die es ihm ermöglichen, sein Verständnis des Gelesenen zu beweisen, ohne stets in die Muttersprache zu übersetzen. Durch Fragen, die ihm oft die Wendungen bringen, durch die er den Ideengehalt wiedergeben kann, durch Übertragung der erhabenen Sprachweise des Literaturdenkmals in das Alltagsidiom, durch Anleitung zur freien Reproduktion führt man ihn zu der Erkenntnis, dass er sich ohne die Übersetzungskrücke auf dem glatten, fremden Boden mit stets wachsender Sicherheit bewegen kann.

Doch dürfen wir bei all diesen Vorzügen nicht vergessen, dass in den vorgeschrittenen Klassen, besonders an den Colleges, bei folgerichtiger Durchführung der neuen Lehrweise das rein literarische Interesse nur zu leicht ins Hintertreffen gedrängt wird. Es muss immer wieder betont werden, dass der Lehrer, der mit einer Klasse *Minna von Barnhelm, Wallenstein, Iphigenie,* den *Prinzen von Homburg* oder *Michael Kohlhaas* liest, nicht nur Sprachlehrer sein darf, sondern geradezu verpflichtet ist, unserer ungebildeten und unbelesenen Jugend einen weiteren

geistigen Horizont zu entrollen. Unseres Erachtens besteht gerade hierin das schwierigste Problem in den vorgeschrittenen Klassen. Hier tut Nachdenken und viele Diskussion not.

Heutzutage stimmen wohl die meisten Lehrer darin überein, dass beim Lesen so wenig wie möglich übersetzt werden soll. Zwar ist es nach unserem Dafürhalten wenigstens kein Verbrechen, verwickelte oder sonst schwierige Stellen, die sich nicht ohne weiteres in einfache deutsche Prosa übertragen lassen, kurzerhand ins Englische zu übersetzen, wenn nur der Ton in der Klasse als ganzer ein deutscher bleibt. Denn das Interesse am Gegenstand erlahmt nur zu leicht bei jungen Leuten von 17 bis 21 Jahren, wenn sprachliche Schwierigkeiten in zu ausgiebiger Weise erörtert werden. Es ist sogar wünschenswert, hier und da das Deutsche einmal während einer ganzen Stunde fallen zu lassen. Nach Beendigung der Lektüre eines Textes kann man eine Besprechung in englischer Sprache einfügen, um einmal allen Mitgliedern der Klasse Gelegenheit zu geben, ihre Meinungen frei auszudrücken.

Beides, Sprachgefühl sowohl als Erweiterung des geistigen Ausblicks, kann gefördert werden durch regelmässig gehaltene deutsche Vorträge seitens des Lehrers. In höheren Klassen sollte ein solcher einmal in der Woche stattfinden. Diese Vorträge können direkt aus dem Diktat entstehen und daher schon gegen Ende des zweiten Jahres im Mittelschulunterricht in bescheidener Weise einsetzen. Zuerst einfach und langsam gehalten, entwickeln sie sich allmählich, so dass im dritten und vierten Jahre die Schüler imstande sein, ziemlich rasch nachzuschreiben und auch mündlich zu berichten. Von Anfang an müssen die Aufzeichnungen aufs sorgfältigste nachgesehen werden und zwei oder drei Mitglieder der Klasse müssen jedesmal statt eines schriftlichen einen mündlichen Bericht vor der Klasse abgeben. Auf diese Weise wird der Wortschatz—besonders aber der „unbewusste"—des Schülers in kurzer Zeit mächtig gefördert, während sein Augenmerk nicht lediglich auf das rein Sprachliche gerichtet ist.

Da in unseren Klassen an den Colleges eine grosse Minderzahl der vorgeschrittenen Schüler sich dem deutschen Lehrfach widmen will, so ist es geradezu vital für uns, dass diese Studenten einerseits ein feines Gefühl für die Sprache, andererseits aber ein lebhaftes Interesse für deutsches geistiges Leben, für deutsche Art, deutsches Wesen entwickeln. Aber auch diejenigen, die Deutsch nur als „culture-study" treiben, kommen bei dieser Unterrichtsweise nicht zu kurz. Sie entdecken, dass sie sich in das Deutsche eingefühlt haben, dass sie mit immer wachsender Leichtigkeit schwierige deutsche Texte lesen können, und dass sie eine Grundlage gelegt haben, auf der sie in späteren Jahren, bei günstiger Gelegenheit, weiter bauen können. Nach sehr kurzem Aufenthalt drüben, ist es ihnen dann ein leichtes, Vorträgen auf deutschen Hochschulen zu

folgen und sich die Umgangssprache anzueignen. Dabei hat sich bei ihnen die Empfindung entwickelt, dass die deutsche Sprache das Gewand ist, in dem ein grosser Kulturgedanke steckt.

Camillo von Klenze.

New York. **Henrietta Becker von Klenze.**

Die Lautschrift im deutschen Unterricht.

Im grossen und ganzen hat die Reformmethode im deutschen Unterricht in Amerika schon heute den Sieg davongetragen; Max Walter gebührt ein grosser Teil des Dankes für ihren raschen Fortschritt.

„Im grossen und ganzen" hat sie gesiegt; die Einschränkungen, die der Satz in sich schliesst, beziehen sich teils auf ihre Verbreitung, teils auf die Art ihrer Anwendung. Dass übervorsichtige Vertreter älterer Anschauungen ihr noch vielfach zweifelnd gegenüberstehen, ist nicht zu verwundern und gereicht ehrlichen Warnern nicht zur Unehre; dass da und dort Unwissenheit und Trägheit, das Wesen und die Ziele der Reformmethode gründlich verkennend, an einem selbstgeschaffenen Zerrbild der neuen Lehrart hämisch mäkeln, ist wohl tief zu bedauern, aber für den Kenner unsrer Verhältnisse nicht überraschend. Die grosse Mehrheit der führenden Lehrer im Lande steht ihr mit freundlichem Verständnis gegenüber, und es ist im allgemeinen eher zu begrüssen als zu verwerfen, dass sich ein gesundes Bestreben zeigt, in Einzelheiten der Anwendung nicht dem europäischen Vorbild bedingungslos zu folgen, sondern unsern Bedingungen Rechnung zu tragen. Soweit der deutsche Unterricht in Frage kommt, werden mit mehr oder weniger treffenden Gründen namentlich diese Abweichungen vertreten: es ist weniger Gewicht auf die Umgangssprache als auf die Literatursprache zu legen; lebendige Handlung spielt im Unterricht eine verhältnismässig geringe Rolle; deutsch-englische Vokabularien gelten (leider — vorläufig noch) als unentbehrlich. Zum Teil gehen diese Abweichungen mit fast zwingender Notwendigkeit aus unsern Schulverhältnissen hervor, und zum Teil werden wir vielleicht im Laufe der Zeit noch davon loskommen; jedenfalls geben sie keinen Anlass zu ernstlicher Unzufriedenheit.

Schlimmer als diese nicht ganz unberechtigten Besonderheiten ist eine Unterlassungssünde, die in unsern Schulen gegenwärtig fast allgemein ist: die gänzliche Vernachlässigung der *Lautschrift,* die leider nur zu oft mit Vernachlässigung der Lautkunde selbst Hand in Hand geht. Wer die Ursache dieses Übels aufrichtig zugeben will, wird kaum umhin können, in allererster Reihe an die geringe Zahl phonetisch gebildeter Lehrer und phonetisch eingerichteter Lehrbücher zu denken, die uns zur

Verfügung stehen. Aber diese beschämende Tatsache wird nicht oft angeführt. Dagegen werden bei verschiedenen Gelegenheiten Scheingründe vorgebracht, die wohl meist ehrlich gemeint sind, aber aus Mangel an wirklicher Erfahrung mit Lautschrift hervorgehen. Die folgenden Gründe (denen ich, vorgreifend, gleich meine Erwiderung gegenüberstelle), hört man wohl am häufigsten:

„Lautschrift kostet viel Zeit." — Für den Lehrer, ja, denn er muss umlernen; für den Schüler ist sie sehr viel leichter als die Rechtschreibung, und auf den Schüler kommt es an.

„Unsre Schüler schreiben nicht sorgfältig genug für eine Schrift, die solche Genauigkeit fordert." — Umso mehr ist sie nötig, sie *zwingt* zur Genauigkeit.

„Der Übergang von der Lautschrift zur Rechtschreibung ruft Verwirrung hervor." — Die Erfahrung zeigt das Gegenteil; Schüler, die Lautschrift gelernt haben, schreiben im Durchschnitt richtiger als andre.

„Lautschrift ist überflüssig, denn ein tüchtiger Lehrer kann auch ohne sie (und wohl auch ohne Lautkunde) richtige Aussprache lehren."— Wäre das wahr, so bliebe immer noch der Satz: das Bessre ist des Guten Feind.

„Für Französisch und Englisch mag Lautschrift am Platze sein; die Einfachheit der deutschen Rechtschreibung macht sie entbehrlich." — Diese Einfachheit ist trügerisch; sie lässt nur zu leicht eine gewisse Sorglosigkeit aufkommen, die zur lautlichen Missdeutung von Buchstaben wie z, w, v, —b, —d, —g, j, sp—, st—, ie, ei führt.

* * *

Statt einer theoretischen Zergliederung meiner Gegenbehauptungen gegen diese Gründe, die ich Scheingründe nannte, sei es mir verstattet, meinen eignen Entwicklungsgang in Bezug auf die Verwendung der Lautschrift im deutschen Unterricht zu erzählen.

Als ich im Jahre 1901 in der „School of Education" der Universität von Chicago meine Lehrtätigkeit began, hörte ich mit Staunen und Missbilligung, dass ein „sonst" gescheiter Lehrer des Französischen an der gleichen Universität (Henri David) sich in seinem Anfangsunterricht einer ganz unerhört falschen Schreibung bediene, die mir als „phonetische Schrift" bezeichnet wurde. Nun hatte ich zwar in den Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefen eine Aussprachebezeichnung ähnlicher Art kennen und schätzen gelernt, aber ich hielt sie für einen Notbehelf des Selbstunterrichts, die für den Schulunterricht überhaupt nicht in Frage kommen könne. Phonetik war mir vollkommen fremd, also schien mir Kollege David gründlich auf dem Holzwege; denn was der Bauer nicht kennt— und so weiter.

Im Laufe der nächsten fünf bis zehn Jahre lernte ich allmählich die wesentlichsten Grundzüge der Phonetik; ausserdem las und hörte ich

immer mehr von den Erfolgen, die europäische Reformer mit dem Gebrauche der Lautschrift erzielten. Zaghaft begann ich etwa seit 1910 sie in meinem Unterricht in der Universität von Wisconsin zu benützen, doch war der Erfolg aus zwei Gründen gering: Erstens fehlte mir ein geeignetes Lehrbuch, und viele Lehrer wissen aus bittrer Erfahrung, welch ungeheuren Nachteil das unter unsern Verhältnissen bedeutet; zweitens aber, und das was der Hauptgrund, gebrauchte ich Lautschrift und Rechtschreibung nebeneinander, bei den Schülern (und in gewissem Sinne auch bei mir selbst) Verwirrung und Widerstand gegen die Lautschrift hervorrufend. Dem ersten, aber nicht dem zweiten Übelstande half ich ab, als ich 1912 meine „Introduction to German" mit einem Anhang in Lautschrift versah. Wenige Lehrer haben ihn je gebraucht, und mich selber befriedigte er so wenig, dass ich ihn in der neuen Ausgabe („German for Beginners") beiseite liess.

Soviel hatte ich nun gelernt: dass es wenig Zweck hat, die Lautschrift so nebenher, aschenbrödelmässig, benützen zu wollen. Als ich 1913 an die Universität Texas kam, stand ich ihr mit einer Art platonischer Hochachtung, im wirklichen Unterricht aber ablehnend gegenüber. In vielen Erörterungen, in denen die fortschrittlichen Überzeugungen meines Kollegen Münzinger den Ausschlag gaben, kam unsre deutsche Abteilung zu diesem Schluss:

Die Mehrzahl der europäischen Reformer hat mit der Lautschrift unbedingt günstige Erfahrungen gemacht; *kein* amerikanischer Lehrer des Deutschen hat ein Recht, sie ohne weiteres abzulehnen, denn *keiner* von uns hat sie je unter billigen Bedingungen (das heisst, mit einem geeigneten Lehrbuch und unter Ausschluss der Rechtschreibung) in Anwendung bringen können. So wollen wir statt weiterer theoretischer Erwägungen einen gerechten Versuch durchführen.

Die Abteilung beauftragte mich zur Abfassung eines Heftchens, das für den Unterricht der ersten zwei Monate genügenden Stoff in Lautschrift bot; im folgenden Jahre wurde es von sieben unsrer Anfängerabteilungen gebraucht, während die achte Abteilung, gewissermassen als Vergleichsgruppe, vorläufig noch bei der Rechtschreibung blieb. Der Erfolg, über den ich seinerzeit in einem Universitätsbulletin ausführlich Rechenschaft ablegte, war derartig, dass meines Wissens keiner meiner Kollegen die geringste Neigung besitzt, die Lautschrift wieder aufzugeben.

Schon bei der Ausarbeitung des Heftchens war ich auf die merkwürdige Tatsache gestossen, dass bei Anwendung der Lautschrift die Theorie der Aussprache nur einen geringen Bruchteil des Raumes und der Zeit in Anspruch nahm, die ihr vorher gewidmet werden musste. Nach meinen früheren Erfahrungen hatte ich auf etwa zwei Wochen gerechnet: mit der Lautschrift liess sich beim besten Willen nicht mehr als Teile der ersten vier Stunden auf Ausspracheerörterungen verwenden; schon von der zwei-

ten Stunde an wurde der grösste Teil der Zeit dem Anschauungsunterricht gewidmet, und in den folgenden Monaten wurde ein Bruchteil der Zeit, die sonst der Sisyphuskampf gegen Aussprachen wie [zwai, we:r, von, sti:n] verschlingt, zielbewussten Übungen in Lautbildung (ein paar Minuten zu Beginn jeder Stunde) mit zehnfachem Nutzen zugewendet. Zu Anfang oder in der Mitte des dritten Monates (vielleicht war diese Zeit etwas kurz bemessen) schienen die Aussprachegewohnheiten fest genug, dass man ohne Schaden zur Rechtschreibung schreiten konnte, und hier zeigte sich die zweite Überraschung: Die zur Überbrückung der erwarteten Schwierigkeiten eingeschalteten Übergangsseiten des Heftchens erwiesen sich als gänzlich überflüssig; wir wiederholten an Hand des eigentlichen Lehrbuches das bisher Gelernte in deutschem Druck und deutscher Rechtschreibung, und alle Erklärung oder Erleichterung war entbehrlich: es gab einfach keine Schwierigkeit. Die Schüler eigneten sich die Rechtschreibung mit solcher Schnelligkeit und Leichtigkeit an, dass ich mit Bestimmtheit behaupten kann, dass die Anwendung der Lautschrift einen Gewinn von Wochen, und zwar in *jeder* Hinsicht, bedeutete.

Natürlich darf man von der Lautschrift nicht Unbilliges verlangen. Die Bildung schwieriger Laute (ch, ü, ö, r) wird durch sie höchstens mittelbar gefördert, da bei ihrem Gebrauch ganz im allgemeinen mehr Sorgfalt auf die Aussprache verwendet wird, aber es ist eine jedem erfahrenen Lehrer bekannte Tatsache, dass die weitaus meisten, die schwerst vermeidbaren Aussprachefehler nicht auf Schwierigkeiten der Lautbildung, sondern auf Missdeutung deutscher Buchstaben auf Grund englischer Schreibung zurückzuführen sind. Es ist aber klar, dass diese wichtigste Fehlerklasse durch die Lautschrift unbedingt vermieden wird; denn welcher Schüler wird [tsu:, ve:r, fon] wohl als [zu:, we:r, von] aussprechen!

* * *

Es liegt auf der Hand, dass wir uns bemühten, *die* Lautschrift zu wählen, die bei grösster Zuverlässigkeit zugleich die einfachste ist, und dass wir uns da für die Schrift der Internationalen phonetischen Vereinigung entschliessen mussten, wird wohl jeder zugeben. Bedenken mag es höchstens erregen, dass wir schon in der ersten Ausgabe unsres Heftchens die Zeichen für weites i, u, ü, ö wegliessen und in der zweiten Ausgabe [1] auch auf die für weites e und o verzichteten. Darin handelten wir in Übereinstimmung mit Jespersen (vgl. z. B. Lehrbuch, S. 143: „In der praktischen Lautschrift tut man am besten, überall (für Deutsch und Englisch) das Zeichen [i] zu benutzen, indem man ein für allemal auf seinen wechselnden Lautwert aufmerksam macht"); von den unbequemen

---

1 **"The First German Lessons in Phonetic Spelling" (Prokosch), Henry Holt and Company, 1916.**

Schreibformen der erwähnten Zeichen abgesehen, bestimmte uns dazu vor allem die Erwägung, dass die Anwendung oder Weglassung des Längezeichens zugleich die enge oder weite Aussprache des deutschen Lautes bedingt, eine Doppelangabe derselben Tatsache aber nicht nötig ist. Durch diese Vereinfachung bleiben nur vier Zeichen, die der Schüler zum gewöhnlichen Lateinalphabet hinzulernen muss: die für deutsch sch, ng, ö und unbetontes e — gewiss keine grosse Forderung. Stellt man ihr den grossen Gewinn an Zeit und an Sicherheit und Richtigkeit der Aussprache gegenüber, so wird man es begreifen, dass ich *auf Grund unserer Erfahrungen* es geradezu für die Pflicht jedes ernsten deutschen Lehrers halte, den Gebrauch der Lautschrift nicht träge mit theoretischen Gründen—ich wiederhole: Scheingründen—von der Hand zu weisen, sondern sie eines ehrlichen Versuches zu würdigen. Die Unbequemlichkeit des Umlernens mag im ersten Jahre manchen Lehrer ungünstig beeinflussen; nach dem zweiten Jahre aber werden nur äusserst wenige willens sein, auf dieses wertvolle Mittel wieder zu verzichten—vorausgesetzt, dass sie nicht denselben Fehler begehen, in den ich in früheren Jahren verfiel: unter keinen Umständen darf zu Anfang des Unterrichtes Lautschrift und Rechtschreibung neben einander gebraucht werden. In den ersten Monaten muss die Lautschrift die Alleinherrschaft besitzen; nach dem dritten oder vierten Monat tritt sie immer mehr zurück, doch am Anfang des zweiten Jahres sollte sie noch einmal kräftig geübt werden; dann ist gute, sichere und leichte Aussprache gesichert.

E. Prokosch.

University of Texas.

Fremdsprachlicher Unterricht im Lichte der Demokratie. Eine der betrübendsten Begleiterscheinungen des furchtbaren Weltkrieges, in den nun auch unser Land hineingezogen worden ist, ist der Kampf gegen den deutschen Unterricht in unseren Schulen. Die patriotische Begeisterung der einen, die mit Unverstand gepaart so leicht zum Spielball der Bosheit wird, den blinden Hass der anderen gegen alles, was zu dem gegenwärtigen Feinde des Landes in irgend welchen Beziehungen steht, haben ebenso kluge wie gewissenlose Agitatoren benützt, ihr Ziel, die Schulen des deutschen Unterrichts zu berauben, rücksichtslos zu verfolgen. Dass sie darin erfolgreich sein würden, war von vornherein zu befürchten. Die Gelegenheit war zu günstig, konnten doch sogar die Kinder mit in den Kampf hineingezogen werden. Wie leicht aber ist das kindliche Gemüt zu betören, wenn obendrein noch eine Arbeitserleichterung in Aussicht gestellt werden kann. So ist es denn geschehen, dass der deutsche Sprachunterricht heute aus den Elementarschulen einer ganzen Reihe von Gemeinwesen vollständig verschwunden ist, wo er noch vor wenigen Monden sich

grosser Beliebtheit erfreute, in anderen so verstümmelt ist, dass der Rest bald folgen wird. In den High Schools ist die Schülerzahl der deutschen Klassen um von 20 bis 90 Prozent zurückgegangen. In einigen ist er auf Beschluss der Schulbehörden gänzlich abgeschafft worden.

Unter den gegen den deutschen Unterricht gebrauchten Argumenten wurde mit grosser Vorliebe das eine immer wiederholt, und es fand auch besonders in pädagogischen Kreisen viele Nachbeter, nämlich, dass sich wohl der deutsche Sprachunterricht in der High School rechtfertigen liesse, dass er aber keinen Platz in der Elementarschule habe. Wie irrig ist doch diese Ansicht! Zunächst möchten wir hier betonen, dass das vom deutschen Sprachunterricht Gesagte gleiche Anwendung auf den Unterricht in irgend einer modernen Fremdsprache, sofern ihr Wert feststeht, findet. Dass wir das Deutsche besonders befürworten, dürfte wohl von den wenigsten nur als blinde Parteilichkeit betrachtet werden.

Es ist hier kaum notwendig, alle die Gründe ins Feld zu führen, die für den deutschen Sprachunterricht sprechen. Um den erziehlichen, praktischen und kulturellen Wert desselben erschöpfend zu behandeln, bedürfte es eines grösseren Raumes, als er uns hier zur Verfügung steht. Während der letzten Monate, als sich die Wolken immer drohender zusammenzogen, erschienen eine grosse Anzahl von Aufsätzen in deutscher sowohl als auch in englischer Sprache, die sich mit diesem Gegenstande befassten. Den in diesen Artikeln ins Feld geführten Gründen für die Beibehaltung des Deutschen könnte sich eigentlich wohl nur der vom blinden Hass erfüllte Gegner verschliessen. * Wenn nun aber der Wert des deutschen Sprachstudiums feststeht, so sollten doch alle Mittel angewandt werden, um es so erfolgreich als möglich zu gestalten. Der erfahrene Methodiker nicht bloss, sondern auch der einsichtsvolle Laie wissen, dass eine Sprache um so leichter gelernt wird, je früher ihr Studium begonnen wird. Ja, manches, was der Schüler im frühen Alter sich mit Leichtigkeit vermöge seines noch nicht überladenen Gedächtnisses, der Schärfe seiner Beobachtungen, der Freude am Nachmachen und der Geschmeidigkeit seiner Sprechwerkzeuge aneignet, kann der Erwachsene, wenn überhaupt, dann nur mit grosser Mühe sich erwerben. Sogar das High School-Alter hat bereits Stadien der Entwicklung hinter sich, deren Nichtbenützung der Aneignung der Sprache wertvolle Hilfsmittel entzieht.

---

* In dieser Verbindung sei auf die soeben erschienene Broschüre, verfasst von *Peter Scherer*, Indianapolis, (Verlag Charles Scribner's Sons) hingewiesen, die unter dem Titel *Modern Language Instruction — Why and When?* eine Zusammenstellung von Äusserungen hervorragender Pädagogen über den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts bringt. Was dieses Symposium besonders wertvoll macht, ist, dass die darin enthaltenen Zitate aus der Feder von Engländern, Franzosen und Amerikanern stammen und bis in den Oktober 1916 hineinreichen. Wir empfehlen das Heftchen unseren Lesern aufs angelegentlichste. D. R.

Die Gegner des fremdsprachlichen Unterrichts weisen gewöhnlich auf die europäischen Kulturländer, namentlich auf Deutschland hin, in denen, wie sie sagen, in den Volksschulen kein fremdsprachlicher Unterricht zu finden ist. Wenn dem wirklich so wäre — in der Tat ist dies nicht der Fall; denn wir finden fremdsprachlichen Unterricht in vielen Bürgerschulen der grösseren Städte — so bliebe dies immer noch bestehen. dass der Unterricht in den Fremdsprachen in den Schulen, in denen er überhaupt betrieben wird, in den Lyzeen und Gymnasien, den Realschulen und Gewerbeschulen, also in sogenannten höheren Schulen, im dritten oder spätestens im vierten Schuljahre des Zöglings begonnen wird. In diesen Schulen hat er seinen Stand, den Schulreformen irgend welcher Art nur befestigen würden, nichts aber, auch nicht der gegenwärtige Krieg erschüttern könnte. Sollen wir nun dem Beispiele Europas folgen, und uns auch ein doppeltes Schulsystem, eine Volks- und eine höhere Schule gründen, die erstere für den Unbemittelten, der sich mit den elementaren Kenntnissen zufrieden geben muss, dem keine Möglichkeit zum Aufstieg in der menschlichen Gesellschaft, auch nicht bei der grössten Begabung geboten wird — denn ein Überbrücken nach der höheren Schule gibt es nicht —, die andere für den, dessen Eltern das Geld dazu haben, ihn dahin zu schicken, auch wenn es ihm sonst an allem fehlt? Niemand würde dies ernstlich befürworten wollen. Das amerikanische Schulsystem ist das idealste der ganzen Welt, darum, weil es wirklich auf demokratischen Prinzipien aufgebaut ist. In ihm gibt es keinen doppelten Weg. Für den Reichen wie den Armen, den Vornehmen wie den Geringen führt der Weg durch die Volksschule zur High School, durch diese zur Universität. In der amerikanischen Schule ist die Demokratie in ihrer reinsten Form verkörpert. Sie bietet jedem Bürger des Landes dieselbe Bildungsmöglichkeit; in ihr wird der den höchsten Platz erhalten, der ihn sich durch Fleiss und Begabung erwirbt. Mit Stolz blickt der echte Amerikaner auf seine Schule, das Bollwerk der Freiheit. Fällt dies, dann würde auch die Demokratie in Stücke gehen.

Denen aber, die das Geschick unserer Schulen in Händen haben, ist damit eine hohe Pflicht auferlegt. Ihnen liegt es ob, den Plan der Schulen so zu gestalten, dass dem Schüler die Gewähr gegeben ist, dass in ihm das Höchste, dessen die Menschheit in intellektueller, ethischer und ästhetischer Hinsicht fähig ist, zur Entwicklung gebracht werden kann. Die besten Geister des Volkes sollten an diesem Plane mitarbeiten. Die einzelnen Fächer sollten gegeneinander abgewogen werden und jedem der Platz, der ihm zugehört, zugewiesen werden. Sollte in einem solchen Plane dem fremdsprachlichen Unterrichte ein Platz verweigert werden? Nicht nach dem, was wir vorher gesagt haben. Diejenigen, die heute den deutschen Sprachunterricht aus unseren Schulen verdrängt haben, haben den Schülern ein Bildungsmittel entzogen, das ihnen zukommt. Sie, die

da glauben, im Sinne des Losungswortes dieses Krieges zu handeln, versündigen sich an ihm in seiner elementarsten Form. Ja noch mehr — das, was wir durch unser Eintreten in diesen Krieg erreichen wollen, ist der Völkerfriede, der durch keinen Krieg mehr gestört werden soll. Es wird die Zeit kommen, in der die Völker sich wieder näher treten werden und in der eine Verständigung angestrebt werden wird. Durch die Verdrängung des deutschen Sprachunterrichts aus dem Schulplan der Volksschule ist der Jugend, die einmal wird Hand anlegen müssen, diese Völkervereinigung in die Wege zu leiten, das Mittel genommen, ihren Teil zu diesem grossen Werke beizutragen. Die Feinde des deutschen Unterrichts haben sich einer unpatriotischen und undemokratischen Tat durch ihr Vorgehen schuldig gemacht.

M. G.

Drei geistliche Lieder.

1. *Erntezeit.*

O Erntezeit, o Zeit des Mannaregens,
Jetzt bist du nur ein Hohn aufs Menschenleben.
Denn all der Reichtum deines Früchtesegens
Kann uns kein Lötchen echter Nahrung geben.

Was sollen all die Felder voller Ähren,
Was sollen all die dichtgedrängten Scheuern,
Wenn sie nur dienen Mordbegier zu nähren
Und zum Vernichtungswahnsinn anzufeuern?

Was sollen all der Berge tiefe Schachten,
Was sollen all die Erze und Gesteine,
Wenn sie nur helfen in dem grossen Schlachten
Und nur zerschmettern menschliche Gebeine?

Was soll die Schönheit noch auf bunter Heide,
Der Sonne Leuchten und des Himmels Blauen,
Wenn sie nichts sehn als blutige Eingeweide
Und ausgehöhlter Augen stummes Grauen?

O sende uns dein Lebensbrot hernieder,
Du gütiger Gott, beselige unser Harren!
Sonst wär' es besser, du begrübest wieder
Die tote Welt in ewigem Erstarren.

Sonst wär' es besser, stille Gletschermassen
Bedeckten öder Erde Felsenmeere,
Und alles Lieben, Glauben, Streben, Hassen
Wär' ausgelöscht in grenzenloser Leere.

2. *Heiligung.*

Zerbrich, o Herr, die Stützen meiner Schwäche,
Zerstöre meiner Kleinheit nichtige Ziele,
Verschütte des Gelüstens trübe Bäche,
Zerschmettre eitler Sinne üppige Spiele.

Zermalme, was mich an den Körper kettet,
Verflücht'ge, was die Seele mir ersticket;
Erwecke, was mich aus dem Drangsal rettet,
Das nun die wirre Welt zum Tod verstricket.

Erleuchte und durchglüh' mein ganzes Wesen,
Auf dass zu reiner Willenskraft ich werde;
Aus Flammenfeuer lass den Geist genesen
Zu neuer Tat auf neugeborener Erde.

3. *Herbst.*

Nun flammt ihr auf in geisterhaften Farben,
Ihr Waldgebirge in der weiten Runde;
Und eurer Wipfelkronen Feuergarben
Umglühn des grossen Sterbens Weihestunde.

Nun sinkt zurück in gotterfülltes Schweigen
Der bunten Erde lärmendes Gebahren.
O Menschenherz, auch du musst stumm dich neigen,
Des grossen Sterbens Segen zu erfahren.

Kuno Franke.

Gilbertsville, N. Y.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Baltimore.

Ihr Berichterstatter gab bereits im letzten Dezemberheft einen Überblick über den *Stand des deutschen Unterrichts* an den hiesigen Schulen und musste diesem leider in der Septembernummer auch noch eine Ergänzung zufügen. Es dürfte daher kaum statthaft sein, das bereits mit gebührendem Bedacht Dargebotene an dieser Stelle zu wiederholen. Unter Hinweis darauf sei nur übersichtlich gesagt:

Im Jahre 1874 wurde dahier nach dem Vorbilde Cincinnatis an gewissen Elementarschulen der Deutschunterricht eingeführt, er stand in hoher Blüte bis ums Jahre 1900, als er von einem Pflichtfach zu einem Wahlfach wurde, infolge von Gleichgültigkeit und Unverstand deutscher Eltern — darunter selbst deutsche Lehrer — und so schien das Fortbestehen nach und nach nur noch eine Frage der Zeit zu werden. Die durch den unseligen Krieg hervorgerufene Verblendung und die Agitation der Zeitungen brachte diese Frage zu einer schnellen Lösung: am 3. Juli 1917 wurde der Deutschunterricht an den Elementarschulen aufgehoben. Entlassungen von Lehrkräften waren dadurch verhütet worden, dass den Betreffenden englische Unterrichtsfächer zugewiesen wurden.

An den höheren Schulen, woselbst der Deutschunterricht im Laufe der letzten vier Jahrzehnte einen mächtigen Aufschwung erfahren hatte, hat dieser in der allerletzten Zeit zugunsten des Französischen eine so weit geringe Einbusse erlitten. Wann das Pendel zu dem unvermeidlichen Rückschwung kommt, ist noch nicht abzusehen.

Was zur Zeit den hiesigen Lehrkörper ganz besonders bewegt, das ist die leidige *Gehaltsfrage*. Ein Agitationskomitee hat mit grossem Fleiss statistische Tabellen zusammengestellt, worin die Gehaltsverhältnisse in achtzehn der grösseren Städte unseres Landes übersichtlich gegeben sind. Aus denselben ergibt sich, dass Baltimore bezüglich des pro Kopf berechneten Vermögens an fünfter Stelle, im Prozentsatz der Ausgaben für seine Schulen zu dem ganzen städtischen Ausgabenetat dagegen an fünfzehnter Stelle steht.

Carl Otto Schönrich.

Buffalo.

Die öffentlichen Schulen Buffalos haben am 4. September unter günstigen Auspizien ihre Tore wieder einer lernbegierigen Jugend eröffnet. Die Schülerzunahme war ein normaler und ebenso günstig wie in früheren Jahren. Nur in den fünf High Schools der Stadt war eine Abnahme in der Registration zu verzeichnen, infolge des Umstandes, dass noch insgesamt gegen 1,000 Schüler, meistens Knaben, als Farmkadetten und in anderem patriotischen Dienste, in Regierunsarbeiten tätig waren und erst im Laufe des Herbstes, gegen Anfang November, wieder in den Schulbetrieb eintreten werden.

Die deutschen Klassen haben im grossen und ganzen, sowohl in den Elementarschulen wie Hochschulen, keine Einbusse erlietten. Im Gegenteil ist in mehreren Distrikten und das in Grammärschulen von Stadtteilen mit stark pro-allierter Bevölkerung ein wesentlicher Zuwachs in diesen Klassen zu verzeichnen. So haben Schulen mit stark kanadischen, italienischen und polnischen Schulbevölkerungselementen einen auffallenden Aufschwung im Besuch des deutschen Unterrichts zu konstatieren. Ein umso erfreulicheres Zeichen in diesen Tagen ikonoklastischer Zertrümmerung früher so hoch geschätzter Erziehungswerte, besonders in der Stellungnahme vielerorts gegen die Sprache eines Goethe und Schiller. Die führenden Geister Buffalos stellen sich auf den Standpunkt, dass unser Land wohl im Kriege gegen die deutsche Regierung steht, aber diesen Gegensatz nicht auch auf die deutsche Sprache und Literatur erstreckt.

In allererster Linie ist dies der Stellungnahme unseres langjährigen Schulsuperintendenten, Herrn Dr. H. P. Emerson, und der seit ungefähr einem halben Jahr im Amte tätigen

neuen Erziehungsbehörde zuzuschreiben, welch letztere durch ihren Vorstand, Herrn Edwards D. Emerson — dem Präsidenten—hat erklären lassen, dass von ihrer Seite keine gegnerischen Schritte betreffs des deutschen Unterrichts erfolgen werden, so lange dieser Unterricht im rechten Sinne und Geiste erteilt wird und die Absichten erfüllt, die ihm von Anfang an gesteckt waren.

Unser lokaler modernsprachlicher Verein tritt mit diesem Jahr in sein neuntes Lebensjahr. Die erste Versammlung für das laufende Schuljahr findet am 16. Oktober statt. Zur Besprechung gelangt das vom betreffenden Komitee vorzulegende Arbeitsprogramm für 1917–1918. Wie verlautet, sind im ganzen fünf bis sechs Zusammenkünfte vorgesehen, die sich auf die Monate Oktober bis Mai 1918 erstrecken. Frl. Lulu Woodworth von der Lafayette Hochschule ist die Präsidentin der Vereinigung.

Herr Heinrich von Nittelbladt, seit fast zwei Jahrzehnten Lehrer des Deutschen an der Hutchinson-Central Hochschule, ist mit Anfang dieses Schuljahres von seinem Amte zurückgetreten und hat sich in den Ruhestand zurückgezogen.

Am Abend des 2. Oktober veranstaltete die *Buffalo Schoolmasters' Association*, eine Vereinigung der annähernd 300 männlichen Lehrer der Buffaloer Schulen, ein Empfangsbankett zu Ehren der neuen Erziehungsbehörde—Board of Education—die aus fünf Mitgliedern besteht. Die gelungene Festlichkeit fand in den stattlichen Räumlichkeiten der Masten Park Hochschule statt. Auf ein solennes Festessen erfolgte der Redeaktus. Ansprachen hielten der Prinzipal der Schule, Herr Frank S. Fosdick, der Vorsitzer der Behörde, Herr Edwards D. Emerson und Schulsuperintendent, Dr. Horaz P. Emerson. Der Grundton der Reden war der, dass das Jahr 1917-1918 nach jeder Seite hin ein vielversprechendes zu werden verspricht und allgemein wurde betont, dass man sich gegenseitig mit dem vollsten Zutrauen entgegenkommt.

J. L. Lübben.

Californien.

Seit unserem letzten Berichte aus Californien hat sich hier wie anderswo vieles ereignet, was für die Leser der Monatshefte von Interesse sein dürfte. Vom 9. bis 14. Juli fand in Portland, Oregon, die grosse *Konvention der „National Education Association"* statt, die selbstverständlich diesmal hauptsächlich den patriotischen Bestrebungen des Landes Rechnung trug. Für uns ist von Bedeutung, dass bei dieser Gelegenheit eine Modern Language Association der pazifischen Küste gegründet wurde, die alle bisher bestehenden Vereinigungen von Sprachlehrern in diesem Ende des Landes einheitlich verbinden soll. Das Programm der Konferenzen für neuere Sprache lag in den Händen von Prof. W. A. Cooper vom deutschen Department der Stanford Universität, und belegte den Mittwoch und Donnerstag der Konventionswoche. Das Hauptthema war die direkte Methode, welches in vorzüglichen Vorträgen und Besprechungen erledigt wurde. Ohne Zweifel werden die Verhandlungen der Konferenz allen Sprachlehrern gedruckt und zugänglich gemacht werden. Die Modern Language Association der pazifischen Küste organisierte sich temporär durch die Wahl von Prof. O. M. Johnston, Stanford, zum Präsidenten und Carlton A. Wheeler, Hollywood High School, Los Angeles, zum Sekretär. Letzterer ist zugleich der Präsident der Modern Language Association von Süd-California, und hat sich durch emsige Tätigkeit im Dienste des neueren Sprachunterrichts sehr verdient gemacht.— Die Versammlungen der neugegründeten Vereinigung werden abwechselnd im Süden, Zentrum und Norden der pazifischen Küste stattfinden. Als Organe wurden das „Modern Language Journal" und das „Modern Language Bulletin von Süd-Californien" bestimmt.

In der darauffolgenden Woche fand der *Konvent der „High School Teachers' Association" von Californien* in *Berkeley* statt. Auch hierbei wurden den Sprachlehrern zwei Tage gewidmet. Der Dienstag war vorwiegend den Lehrern der romanischen Sprachen zur Verfügung gestellt, und der Donnerstag dem deutschen Unterricht. An letzterem Tage sprachen die Herren Dr. A. E. Wilson von Los Angeles, Dr. C. A. Krause von New York, Dr. H. K. Schilling von der Staatsuniversität, und C. A. Wheeler von Los Angeles. *Dr. Krause* hielt sich an der Küste auf, um an der Sommerschule der Staatsuniversität in Berkeley Vorträge über den Sprachunterricht nach der direkten Methode zu geben. Nach Beendigung dieses Kursus hielt er eine weitere Woche Vorträge über den-

selben Gegenstand an der Universität von Süd-Californien in Los Angeles. In beiden Anstalten hatte er eine grosse Anzahl von enthusiasmierten Zuhörern, und durch sein energisches und zielbewusstes Auftreten hat er seiner wirkungsvollen Methode ohne Zweifel viele Anhänger gewonnen. Der Samen, der auf diesem Felde bisher gesät worden ist, wird in der Tätigkeit der westlichen Sprachlehrer und in ihren Vereinigungen weitere gute Früchte tragen.

Californien liegt weit entfernt von den Zentren, wo *die Kriegswogen* besonders hoch gehen, und die Haltung der Bewohner hier ist im ganzen ruhiger als im Osten. Die übertriebenen Hetzereien der Tagesblätter üben allerdings auch hier ihre Wirkungen, doch nicht so stark wie im Osten. Besonders die Schulbehörden sind meistens liberal und weitherzig genug, so dass bis jetzt offiziell noch nichts gegen den deutschen Unterricht unternommen worden ist. Naturgemäss hat die Beteiligung an diesem Unterricht etwas abgenommen; dank der vernünftigen Haltung der Eltern und Lehrer ist jedoch anzunehmen, dass der deutsche Unterricht in den höheren Lehranstalten bestehen bleibt, auch wenn der Krieg noch einige Jahre dauern sollte. — *Dr. Max Walter* besuchte im Jahre 1911 auch diesen Staat und hielt einige Vorträge in Los Angeles und San Francisco. Seine Freunde hier rufen ihm in diesem Ehrenheft der Monatshefte ein fröhliches Glück auf! aus dem fernen Westen zu, und wünschen ihm noch viele Jahre des segensreichen Wirkens und darnach eine Zeit der wohlverdienten, glücklichen Ruhe!

Valentin Buehner.

Chicago.

Diese Korrespondenz sollte mit einem schwarzen Rande eingefasst sein zum Zeichen *der Trauer über das Verlorene.* Dem Schreiber ist es zumute wie einem, der am offenen Grabe eines Freundes steht und ihn auf Nimmerwiedersehen verschwinden sieht.

Während eines Zeitraumes von 52 Jahren haben wir in unseren Elementarschulen deutschen Unterricht gehabt, Hunderttausende von Kindern haben daran teilgenommen und für ihr ganzes Leben lang Nutzen daraus gezogen. Es was schon zur Selbstverständlichkeit geworden, dass man bei uns Deutsch lehrte, darum ist es unseren Feinden niemals gelungen, mit ihren versteckten Angriffen gegen den deutschen Unterricht irgend welche Erfolge zu erzielen.

Aber jetzt, wo das ganze Volk seine ruhige Besonnenheit verloren und ein bitterer Hass gegen alles was Deutsch heisst, platzgegriffen hat, ist ihre Zeit gekommen. Und sie nützen sie aus.

Am 31. August stellte ein neues Schulratsmitglied namens Anton Czarnecki, geboren in Posen, Deutschland, den Antrag, den Unterricht in der deutschen Sprache aus den Elementarschulen zu verbannen und selbstverständlich auch das Amt des Leiters dieses Unterrichtszweiges abzuschaffen, angeblich, weil wir aus unseren Schülern hundert Prozent amerikanische Bürger machen müssen. — Schulsuperintendent Shoop, aufgefordert Vorschläge zu machen, berichtete, dass der deutsche Unterricht (der seither in den vier oberen Graden in 158 Schulen 23,000 Kindern erteilt wurde) im 5. und 6. Grad abzuschaffen, im 7. und 8. Grad aber in höchstens 20 Schulen weiter gelehrt werden solle. Und dieser Vorschlag wird ohne Zweifel vom Schulrate gutgeheissen werden.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhange ein Leitartikel in einer vielgelesenen deutschen Zeitung, in dessen erstem Teil das Bedauern über den Verlust des deutschen Unterrichts ausgesprochen wird, im zweiten jedoch die Leser mit der Versicherung getröstet werden, dass es eigentlich kein Verlust sei, denn es sei doch nie etwas Rechtes geleistet worden. So zu lesen in einer deutschen Zeitung in einer Zeit, wo es sich um das weitere Fortbestehen des deutschen Unterrichts handelt!

Nun könnte ich ja zum Schlusse von dem goldenen Morgen sprechen, der der dunklen Nacht folgen muss und von dem Aufwachen des deutschen Michels, der in Zukunft seine heiligsten Güter wie ein Mann verteidigen wird. Aber das überlasse ich anderen.

Emes.

Cincinnati.

Heimsuchung. — Soll man es ein Erdbeben nennen oder einen Tornado, wovon im letzten Monat unser stolzes Gebäude, das Deutsche Department der Cincinnatier öffentlichen Schulen getroffen wurde? Gleichviel. Die Folgen dieser Katastrophe sind höchst beklagenswert: der schöne Bau, den man mit vieler Mühe errichtet hat und der über 76 Jahre manchen Stürmen widerstanden, er ist nunmehr zur Hälfte

eingestürzt, in seinen Grundmauern erschüttert worden. Warum und wieso das Unglück so schnell und unabwendbar über uns hereinbrach, ist nur zu wohl bekannt. In beinahe allen Städten, wo deutscher Unterricht erteilt wird, zeigten sich ja dieselben Ursachen und leider auch dieselben Wirkungen.

Infolge der monatelangen Hetz- und Lügenkampagne unserer englischen Presse und infolge anderer Machinationen ist die Zahl der deutschlernenden Schüler hier auf die Hälfte gesunken. Dagegen waren alle Aufklärungsartikel der deutschen Zeitungen, alle Zirkulare und Petitionen nutzlos. „Es rast der See, er will sein Opfer haben" — heisst es in Wilhelm Tell. Mit dem Rückgang der Schülerzahl wurde auch entsprechend die Anzahl der deutschen Lehrkräfte herabgesetzt. Etwa die Hälfte davon brachte man im englischen Department unter, und einige liebe Kollegen verloren leider ihre Stellen ganz und gar. Auch die Zeit für den deutschen Unterricht wurde beschnitten: für keine Klasse wird in Zukunft mehr als eine Stunde per Tag bewilligt. In den meisten Schulhäusern blieb indessen nur noch eine deutsche Lehrkraft übrig, woselbst sich der Unterricht bei kombinierten Klassen auf durchschnittlich eine halbe Stunde beschränkt. In ungefähr einem Dutzend der vorstädtischen Distrikte ging der Deutschunterricht wegen zu geringer Schülerzahl ganz ein.

Reinigung. — Mit diesem „Sieg" waren aber unsere lieben Feinde noch nicht zufrieden. Kaum hatten wir uns von der ersten Katastrophe erholt, da begann die sattsam bekannte „Citizens League on Foreign Languages" gegen die deutschen Teztbücher in unseren Elementar- und Hochschulen zu wühlen. Inhalt und Illustrationen vieler dieser Bücher seien zu deutschfreundlich und wirkten somit vergiftend auf Herz und Seele der Schüler, sagt die Bürger-Lüga—und die muss es ja wissen! Das traurige Resultat war, dass verschiedene der deutschen Textbücher ganz ausgemerzt wurden, während die anderen gegenwärtig von dem Giftstoff gereinigt werden. Unter den auf den Index gesetzten befinden sich Bacon's „Im Vaterland" und „Vorwärts" — beide Bücher von einem Amerikaner verfasst und von einer amerikanischen Firma herausgegeben — ferner „Kreuz und Quer durch Deutschland", „Glück Auf", Geschichten vom Rhein", u. a. — Selbst das von Dr. Fick mit vieler Sorgfalt und Sachkenntnis zusammengestellte Lesebuch „Hier und Dort", für die letzten drei Grade unserer Elementarschulen bestimmt und erst vor einem halben Jahre hier eingeführt, fand keine Gnade vor den Augen der modernen Inquisition. Es wird enweder ganz unterdrückt oder doch so „gereinigt", dass nicht mehr viel davon übrig bleibt.

Um nur eine Probe von der „Seelenrettung" zu geben, sei hier das altbekannte Gedicht „Deutscher Rat" von Reinick angeführt, das beginnt „Vor allem eins, mein Kind, sei treu und wahr; lass nie die Lüge deinen Mund entweihen." — Dieses Gedicht in dem früheren dritten Lesebuch wurde mit dickem undurchsichtigem Papier überkleistert! Welchen Respekt werden die Kinder vor den deutschen Schulbüchern bekommen, wenn sie die Überkleisterungen bemerken!

Die vier Zensoren, von unserem Schulsuperintendenten in bester Absicht ernannt, fungierten bei ihrer Reinigungsarbeit nur als vollziehende Behörde—das Anathema über die Bücher und die einzelnen Lektionen wurde höheren Ortes ausgesprochen.

Hoffnung. — Trotz dieser schweren Heimsuchung werden wir unter der Leitung des Vorstehers unseres deutschen Departements redlich versuchen aus der Katastrophe zu retten was zu retten ist. Es wird zwar viele Jahre dauern, sich von dieser Niederlage zu erholen und das verlorene Gebiet wieder zurück zu erobern. Allein der gute alte Geist der Hoffnung und Zuversicht auf eine bessere Zukunft ist in dem zusammengeschrumpften Häuflein der hiesigen deutschen Lehrerschaft noch nicht erloschen. Das zeigte sich in den Versammlungen des Lehrervereins und des Oberlehrervereins zu Anfang dieses Schuljahres. Mögen die werten Kollegen und Kolleginnen auch fernerhin von diesem Geiste beseelt bleiben zum Besten der heranwachsenden Jugend und zum Besten unserer Stadt. **E. K.**

Evansville.

Von überall im Lande kommen traurige Berichte über den bedauerlichen Stand des deutschen Unterrichts. Hier wird er abgeschafft, da wird er angefeindet, überall weist sich eine verminderte Schülerzahl auf. Fürwahr, die Zukunft unserer Arbeit ist recht bedenklich.

Bei uns in Evansville ist es vielleicht besser ausgefallen, als irgendwo. Unsere Schülerzahl hat freilich eine Verminderung erlitten, aber keine schrecklich grosse: jedenfalls nicht mehr als 20. Glücklicherweise sind keine Lehrkräfte stellungslos geworden, obwohl die Zahl der Lehrer auch kleiner geworden ist. Denn von unserem Kreis haben uns 8 verlassen, einige um in den Ruhestand zu treten, andere um sonstige Stellen anzunehmen, und die übrigen um ihre Studien fortzusetzen. An Stelle der 8 ausscheidenden haben wir 3 neue Lehrkräfte bekommen. Wir haben immer noch 18 Kräfte tätig, darunter 7 Seminaristen. In Bezug auf die Verminderung der Schülerzahl ist der Schreiber nicht imstande, von allen Schulen zu reden, aber seine eigene Erfahrung ist diese, dass er die Schüler, die so wie so nicht viel taugten, verloren und seine besten Kinder beibehalten hat. In seiner Schule, z. B., waren letztes Jahr etwa zwei Drittel der Schüler angloamerikanischer Abstammung, dagegen kamen bloss ein Drittel von deutschen Familien. Deses Jahr sind fast 60% der Schüler deutscher Abkunft. Insofern bedeutet der Verlust wirklich ein Gewinn, denn wir können unter den neuen Verhältnissen bedeutend bessere Fortschritte machen, als wir in den vergangenen Jahren gemacht haben. Es ist also klar, dass unsere Lage lange nicht so schlimm ist, wie es in manchen anderen Städten der Fall ist.

So viel über die Gegenwart. Über die Zukunft kann man nicht bestimmt prophezeien, doch ist es ganz und gar zu erwarten, dass die mannigfachen Anfeindungen, welche seitens gewisser Zeitungen sowie gewisser hochstehender Schulmänner überall im Staat ihre Frucht tragen werden. Denn bei der nächsten Sitzung der Legislatur im Januar 1919, wenn früher keine Sondersitzung berufen wird, soll ein Antrag zur Abschaffung des Gesetzes, welches den deutschen Unterricht in jeder Stadt auf Wunsch 25er Bürger vorsieht, gestellt werden. Solch ein Antrag wird natürlich ungeheuer schnell angenommen, sogar wenn in der Zwischenzeit Friede wiederhergestellt wird. Also können wir erwarten, uns über zwei Jahren zu den Städten wie Cleveland und Baltimore rechnen zu müssen. Was die Lehrer des Deutschen anbetrifft, kann der Schreiber den bevorstehenden Untergang des deutschen Unterrichts als kein schreckliches Unglück ansehen, denn irgend einer, der unter den jetzigen Umständen hier bei uns Deutsch erfolgreich unterrichten kann, kann irgend ein Fach oder irgend eine Klasse ebenso erfolgreich unterrichten. Als Klassenlehrer hätten wir's auch bedeutend gemütlicher, als wir's jetzt haben.

Wir Lehrer des Deutschen, die noch diese kurze Frist bei unserem Fache bleiben haben eine gewaltige Aufgabe. Zunächst müssen wir so fleissig arbeiten, dass uns keine Vorwürfe gemacht werden können und dass uns der Schulrat gerne Stellen als Klassenlehrer gewährt. Zum anderen müssen wir uns bestreben, den Kindern das Studium des Deutschen und das Zusammensein in der Klasse so angenehm zu machen, dass sie ihr lebenlang mit einem Gefühl der Freude der Jahre gedenken, da sie Deutsch gelernt haben. Haben wir das zustande gebracht, so haben wir bedeutend Wertvolleres geleistet, als hätten wir ihnen eine ganze Menge Deklinationen eingeprägt. Dann können wir unser Lieblingsfach niederlegen und getrost in neue Arbeitsfelder übergehen. Weit ehrenvoller ist es, heldenhaft zugrunde zu gehen, als vor lauter Altersschwäche einzuschlafen.

H. A. Meyer.

Milwaukee.

Fünfzig Jahre Deutschunterricht in den öffentlichen Volksschulen der Stadt Milwaukee! Das sollte 1917 grossartig gefeiert werden! Und nun, *anstatt Festesjubel — Sterbegeläut'*. Pessimistische Stimmungen haben Platz gegriffen. „Know-nothings" in Milwaukee sind bestrebt, den Unterricht in der Fremdsprache, speziell in der deutschen, aus den öffentlichen Schulen ze beseitigen. Die Hetze der Chauvinisten und leider auch kirchlicher Kreise ruht nicht. Ihre Motive sind offenkundig gehässiger Art. Obgleich der allgemein bildende Wert der deutschen Sprache und die Bedeutung derselben im Verkehrsleben innerhalb und ausserhalb der Vereinigten Staaten längst anerkannt wurde, scheint man doch jetzt hier die Frage, welchen Platz Deutsch in der Elementarerziehung verdient, nicht in Beziehung auf die Interessen der Kinder sondern in Verquickung mit dem jetzigen Kriege zu erwägen. Allerdings ist, mit Ausnahme seiner Abschaffung in den beiden unteren Graden aus pädagogischen Gründen, dem deutschen

Unterricht in Milwaukee *offiziell* soweit kein weiteres Leid angetan. Jedoch hat die inszenierte Zeitungshetze gegen den deutschen Unterricht ihre Spuren hinterlassen. Man weiss, dass in verschiedenen Schulen mehr Kinder als sonst von ihren Eltern abgehalten wurden, am deutschen Unterricht teilzunehmen. In 5 Schulen ist der Unterricht in der deutschen Sprache ganz ausgeschaltet worden, weil nicht mehr die genügende Anzahl (100) Kinder da waren, um eine Lehrkraft anzustellen. Nach einem vorgelegten offiziellen Bericht wurden im letzten Juni in den deutschen Klassen 30,586, in den polnischen 3507 und in den italienischen 972 Schüler von 127 Lehrern der deutschen, 16 der polnischen und 3 der italienischen Sprache unterrichtet. Nach dem letzten Bericht nehmen 22,013 Kinder am deutschen, 2942 am polnischen und 868 am italienischen Unterricht teil. Gegenwärtig unterrichten 101 Lehrer in der deutschen, 12 in der polnischen und 3 in der italienischen Sprache. Die Ausscheidung des fremdsprachlichen Unterrichts in den 1-B Klassen hat nach dem Berichte einen Ausfall von 4000 Schülern zur Folge gehabt; im übrigen ist die Verringerung der Anzahl der am fremdsprachlichen Unterricht teilnehmenden Schüler auf den von den Eltern beantragten Ausschluss zurückzuführen. Und hier tut sich den Lehrern des Deutschen ein betrübendes Bild auf: in Schulen in fast deutschen Distrikten nehmen in den unteren Klassen 5 bis 10% nicht am deutschen Unterricht teil, während es in den Oberklassen durchschnittlich 25 bis 50% sind; ein deutlicher Beweis von der Schwachheit und Gleichgültigkeit deutschamerikanischer Eltern. Es sind eben vielfach nicht die Eltern sondern die Kinder ausschlaggebend—leider—leider. Dazu kommen allerlei fragwürdige Intrigen und Machinationen—doch—„man soll nicht aus der Schule plappern." Kurz: die Lehrer des Deutschen sehen die Zukunft keineswegs in einem rosigen Lichte. Was ist zu tun? Der deutsch-denkende Volkserzieher steht den obwaltenden Verhältnissen mit gemischten Gefühlen gegenüber, und nicht minder ernstdenkende Eltern deutschen Geblüts, denen das Wohl ihrer Kinder und damit die Wohlfahrt unseres Landes am Herzen liegt. Unsere Volksschule und besonders die Volkserziehung in derselben steht nicht auf der Höhe der Zeit; auch unsere Kirchenschulen haben versagt. Mögen ernste Staatsmänner und Pädagogen energisch ans Werk gehen, zu arbeiten an einer besseren Schule der Zukunft in dem Lande der Sterne und Streifen, und mögen im Kampf um diese Schule ringen in den vordersten Reihen die deutsch-amerikanischen Schulmänner und Volkserzieher!

J. Dankers.

Pittsburgh.

Unser städtisches Ruhegehältersystem ward kürzlich selber in den Ruhestand gesetzt. Der Schulrat und die Lehrerschaft konnten sich in bezug auf die Dauer der Dienstzeit und die Höhe der Beiträge nicht einigen. Neues Leben blüht bereits aus den Ruinen, denn in ihrer jüngsten Sitzung nahm die Legislatur eine Gesetzesvorlage an, welche die Gründung einer staatlichen Pensionskasse für sämtliche Angestellte im öffentlichen Schuldienst anbahnt. Die Ausarbeitung der nötigen Einzelheiten soll von einer besonderen Kommission besorgt werden, der man für Bestreitung der damit verbundenen Unkosten die Summe von $20,000 zur Verfügung gestellt hat.

Da bei uns *der deutsche Sprachunterricht* niemals so günstig gestellt war wie in gewissen Städten des Mittelwestens, so waren auch, was diesen anbetrifft, unsere trüben Erfahrungen infolge der Kriegshetze entsprechend geringer. Von amtlicher Seite haben die deutschen Kurse in unseren High Schools keine Einschränkung erlitten. Die Zahl der daran Beteiligten hat allerdings etwas abgenommen, was kaum anders zu erwarten war. Zum Teil liegt dies an dem verminderten Schulbesuch, der ja auch eine Folge des Krieges ist. Wo ein erwerbsfähiger Bruder eingezogen wurde, müssen jüngere Geschwister oft ihre Studien unterbrechen, um an deren Stelle zu treten. Leider behalten die meisten Schüler das Deutsche nach dem zweiten Jahr nicht bei. Dasselbe gilt vom Lateinischen. Beide Fächer gleichen Pyramiden mit abgebrochenen Spitzen. Hierfür sind die Lehrer nicht allein verantwortlich. In den oberen Klassen unserer High Schools werden dem Schüler so viele Weichen gestellt in Gestallt von wählbaren Fächern, wozu Deutsch und Lateinisch auch gehören, dass ein unreifer Zögling geradezu entgleisen muss. Häufig werden die höheren Jahrjänge des Deutschen durch unmittelbare Brotstudien verdrängt. Man ahnt das Herannahen

schwerer Zeiten und will dafür gewappnet sein. Wo sich die verschiedenen Schultypen unter einem Dach befinden, wie das bei den „Cosmopolitan High Schools" der Fall ist, bleiben nur solche bei der Stange, denen von einer später zu besuchenden höheren Lehranstalt der Studiengang vorgezeichnet wird.

In den kleineren Gemeinwesen dieser Gegend geschehen seltsame Dinge. In Wilkinsburg gibt es keine Anfängerklassen im Deutschen mehr. In Bellevue wurde der Leiter einer Schule als unpatriotisch und stupid verschrien, weil er die „Lorelei" singen liess. Meine Schüler singen gar zu gern das schöne Lied „Muss i denn", wenn die ausgehobenen Rekruten vorbeimarschieren. Hoffentlich ist das kein Hochverrat!

Es gereicht mir zur besonderen Freude, dass diese Korrespondenz in der *unserem verehrten Kollegen Max Walter* gewidmeten Nummer der Monatshefte erscheinen soll. Vor mehr als fünfzehn Jahren hospitierte ich an der trefflichen Anstalt, deren Vorsteher er schon damals war. Noch heute denke ich voll innigster Dankbarkeit zurück an die liebenswürdige Aufnahme, die mir damals zu teil ward.

H. M. Ferren.

Saginaw, Mich.

Trotzdem es gewiss ratsamer ist, etwas Angenehmes mitzuteilen als sein Gegenteil, so ist es doch nicht immer in unserer Gewalt, dies zu tun, und „wes das Herz voll ist, des geht der Mund über."

In Saginaw, wo *der deutsche Unterricht* in den öffentlichen Schulen seit etwa 50 Jahren mit anerkanntem Erfolg erteilt wurde, hat der Schulrat denselben im September eingestellt, temporär Grade 6—8 ausgenommen, in welchen den Schülern Gelegenheit gegeben werden soll, dieses Studium fortzusetzen, damit sie sich den gebräuchlichen Kredit für den Eintritt in die High School sichern.

Der Superintendent war enschieden für die Beibehaltung des deutschen Unterrichts in genannten Schulen, und viele Personen, Gesellschaften und Kirchengemeinden, katholisch und protestantisch, protestierten gegen die Abschaffung des deutschen Sprachunterrichts, aber alles war vergebens. Der Superintendent der Westseite, früher Lehrer des Deutschen, empfahl Spanisch an Stelle des Deutschen. Tempora mutantur nos mutamur cum illis.

Die Gehässigkeiten, die in den Zeitungsartikeln zu Tage traten, waren erstaunlich, und die Argumente für Abschaffung des Deutschen waren höchst fade und leer. Die allgemeine Devise unserer Gegner war: Weg mit dem Deutschen! Dass die Neuerung ein Rückschritt bedeutet, wird von allen Rechdenkenden offen anerkannt, aber gegen die Dummheit und Rachsucht kämpfen ja selbst die Götter vergebens.

Dennoch dürfen wir nie entmutigt werden, sondern müssen unserem Ideal treu bleiben; denn wenn der Hass sich ausgetobt hat und die Vernunft wieder zur Geltung kommt, wird man uns wieder Gerechtigkeit widerfahren lassen. Die Wahrheit kann wohl unterdrückt, aber nie zerstört werden.

Auf die Anfrage, ob der Kursus im Deutschen geändert werde, antwortete der Präsident der Chicagoer Universitäa: "It is perfectly obvious that there is no prejudice against German literature or other higher things of German life in intelligent circles in this country. We are at war with the ruling of forces which have made Germany a danger to civilization, and not against the finer forces which we hope some day will again be dominant in Germany."

J. H. Ibershoff.

II. Alumnenecke.

Während des letzten Monats haben eine ganze Anzahl *früherer Schüler dem Seminar einen Besuch* abgestattet. Herr Hans Kurath (1912) ist nun wieder nach Texas gereist, um seine Lehrstelle an der Universität anzutreten. — Herr Adolf Geiger (1915) besuchte das Seminar auf der Durchreise nach Madison, wo er seine Studien fortsetzen wird. — Herr Theodor Dihke weilte einige Tage in Milwaukee und hat bei früheren Klassengenossen einen fröhlichen Tag verlebt.— Das „Texas Wochenblatt" brachte

kürzlich die Nachricht, dass der deutsche Unterricht an der dortigen Universität gepflegt werde wie an wenigen Universitäten im Lande. Da dürfen wir doch daran erinnern, dass *Professor Prokosch* (1900) der Leiter der deutschen Abteilung in Texas ist. Nun zieht auch *Professor Purin* (1899) von der Normalschule zu Milwaukee auf ein Jahr Urlaub nach Texas, um in der deutschen Abteilung eine leitende Stellung einzunehmen. Auch *Herr Hans Kurath* (1912) unterrichtet dort Deutsch. Wir schlagen vor, dass ein Zweigalumnenverein gegründet werde, und bitten um gelegentliche Nachrichten.

Herr *B. C. Straube*, der Vorsitzer unseres Alumnenvereins, ist zum Leiter einer der Milwaukeer Abenschulen ernannt worden; seine Ausgabe von „Märchen und Sagen" für High School Schüler wird bald bei MacMillan erscheinen.

In der letzten Versammlung des Milwaukeer Vereins deutscher Lehrer hielt *Frl. Anna Goetz* (1912) einen höchst interessanten und gediegenen Vortrag über die Stellung der deutschen Sprache in der Welt Der Vortrag erschien in der Milwaukeer Sonntagspost vom 7. Oktober.

Frl. Margareta Landwehr (1912) hat ihre Stellung in Milwaukee niedergelegt, um an der Universität zu Madison ihre Studien fortzusetzen. — *Frl. Anna Theiss* (1913) hat eine Anstellung an einer Privatschule in Cincinnati angenommen.

Mehrere Alumnen sind der Zeitverhältnisse wegen *ins englische Lehrfach* übergetreten, so Frl. Hilda Zimmermann (1911), Frl. Esther Fleer (1913), Frl. Lucy Hempe (1914) und Frl. Frida Pampel (1915). Leider ist die Liste nicht vollständig. Wir bitten um Nachrichten.

A.

III. Umschau.

Im *„American Schoolmaster"* ist ein *Leitartikel über den deutschen Sprachunterricht* erschienen, in dem Gerechtigkeit und Vernunft herrschen Wir geben das Wichtigste im genauen Wortlaut wieder.

"Since our own nation entered the Great War we have noted several local outbursts against the study of German in our schools. This we regard as a serious mistake. However the war may affect the political fortunes and institutions of the German Empire, the Germans will remain a great people with significant ideals and aspirations, and with a culture—spelled with a C—which no civilized people can afford to ignore.....

There will soon be a greater social need of familiarity with the German language than ever before..... To eliminate the study of German from our schools today would be a memorable folly for which in later years our present high school boys and girls could hardly forgive us, — or themselves either, where they are themselves so shortsighted and so ignorantly impulsive as successfully to oppose it..... Let not prejudice stand in the way of intelligence and sound reason."

Die *Abteilung der fremdsprachlichen Lehrer des Staates Wisconsin* hält ihre Jahresversammlung in Verbindung mit der Staatslehrerkonvention, am 1. Nov. d. J. ab. Vor der deutschen Abteilung wird Prof. Starr Willard Cutting über das Thema: Modern Language Instruction and Patriotism sprechen. Die Frage, wie die Schüler mit Land und Leuten, deren Sprache sie treiben, bekannt zu machen sind, wird Frl. Lockie Dine, Deutsch-Englische Akademie, Milwaukee (Musterschule des Seminars) für den Elementarunterricht, Herr Seminardirektor Max Griebsch für die High School, durch Vortrag und Lehrprobe behandeln.

Für das Jahr 1918 gedenkt die Stadt New York *für Schulzwecke* über $44,000,000 zu verausgaben, eine Zunahme von fast $3,000,000 gegenüber dem Vorjahre. Einen Teil der Mehrausgaben soll den Lehrern als *Teuerungszulage* zukommen.

Wie die „Illinois Staatszeitung" berichtet, will der Orden der Hermannssöhne in Texas *den deutschen Unterricht* in jenem Staate noch wirksamer als bisher unterstützen. Der neuer-

nannte Ausschuss für deutsche Sprache will statt der bisherigen vielen kleinen Stipendien in Zukunft weniger, aber grössere Summen als Stipendien ausgeben, so dass der Empfänger eine fühlbare Beihilfe erhält und sich dementsprechend dem Orden gegenüber verpflichtet fühlt, den deutschen Unterricht als erste Zukunftsaufgabe zu behandeln. Von dem ausgesetzten Fonds von $1,750,000 soll nun die Staatsuniversität in Austin für einen „Post Graduate"-Kursus im Deutschen $250,000 erhalten und für die Seniorklasse zwei Stipendien von je $125. Für jedes der fünf staatlichen Lehrerseminarien (Normal Schools) werden zwei Stipendien von je $100 für die Oberklasse gestiftet.

Das „Texas Wochenblatt" bemerkt hierzu:

„Die Aussetzung der Stipendiengelder hat auch bisher Gutes gewirkt, hat dazu beigetragen, der deutschen Sprache mehr Beachtung zu sichern in manchen unserer Staatslehranstalten und hat dem Orden Ehre eingetragen. In allen unseren Staatsseminaren wird jetzt Deutsch gelehrt und in der Universität wird die deutsche Sprache von einer zahlreichen und tüchtigen Fakultät gepflegt, wie nur in wenigen Universitäten im Lande. Dort wird auch, was von grosser Wichtigkeit ist, besonders Aufmerksamkeit verwandt auf die Pädagogik des deutschen Sprachunterrichts, also auf Ausbildung von Lehrern, die sich speziell darauf vorbereitet haben, deutschen Sprachunterricht zu erteilen. Durch die Erhöhung der Stipendien—früher waren's eigentlich nicht Stipendien, sondern Preise—und die Anforderungen dafür wird erreicht werden, dass wir mit Zuversicht darauf rechnen können, dass die Empfänger speziell befähigt sein werden für den Unterricht in der deutschen Sprache und dass sie ihn mit Lust und Eifer erteilen werden."

Als *Nachfolger Wundts* wurde Prof. Dr. Felix Krueger auf den Lehrstuhl der Philosophie in Leipzig berufen. Er ist 1874 in Posen geboren, doktorierte in München, war Assistent am psychologischen Seminar in Kiel, 1902 Privatdozent in Leipzig, 1906–1909 Professor der Psychologie am Staatsinstitut zu Buenos Aires, nach seiner Rückkehr 1909 ausserordentlicher Professor und ein Jahr darauf Nachfolger Meumanns als Ordinarius in Halle, 1912/13 Austauschprofessor an der Columbia-Universität, New York. Seine Hauptschriften sind: Ist Philosophie ohne Psychologie möglich?, Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie, über Entwicklungspsychologie, Mitbewegungen beim Singen, Sprechen und Hören.

Das Wort des deutschen Reichskanzlers: „Freie Bahn jedem Tüchtigen!" hat den deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht zu einer Schrift angeregt, die den „Aufstieg der Begabten" fordert. Mehrere deutsche Städte suchen in ihrem Schulwesen diese Forderung in die Tat umzusetzen. Berlin wird mit einer *Begabtenschule* ernst machen. Die Vorlage des Berliner Magistrats fordert ein Gymnasium und ein Realgymnasium mit je sechs Klassen, sowie eine verkürzte Realschule mit drei Klassen, die sich an das 7. Schuljahr der Volksschule anschliessen sollen. Für das Gymnasium beträgt das Schulgeld 140 Mk., für die Realschule 80 Mk.; doch werden dürftigen, begabten Kindern Freiplätze, freie Lehrmittel und vom zweiten Jahr an ein Unterhaltungsgeld von 300 Mk. gewährt. Die in das Gymnasium eintretenden Schüler empfangen die vollen fremdsprachlichen Kurse sowie die anderen nötigen Fächer, die zur Matura führen. Auch in Mannheim, Hamburg, Frankfurt a/M werden ähnliche Übergänge geschaffen.

Mehr als je fordert die jetzige Zeit besonders in Europa die *berufliche Ausbildung der Frau.* Das schwere Weltunglück, das Millionen von Frauen der Möglichkeit eines eigenen häuslichen Herdes beraubt, wird zur Folge haben, dass die Frau aus seelischen, sowohl als auch aus wirtschaftlichen Gründen in ein Leben tatkräftiger Arbeit eintreten muss. Um ihr ein einträgliches Los zu schaffen, braucht sie eine tüchtige berufliche Ausbildung, damit sie ihren Beruf genügend einträglich gestalten kann. Auch für das gesunde Staatsleben ist das eine Notwendigkeit, denn ein grosser Teil der himmelhohen Kriegsschulden wird auf ihren Schultern lasten. Nicht nur dass die Universitäten and andere Bildungsanstalten den Bedürfnissen der Frau entgegenkommen, es werden besondere Frauenbildungskurse eingerichtet.

Auch *ein neuer Frauenberuf* ist durch den Krieg geschaffen worden, der der *Schulpflegerin.* Die ungeheuren Ver-

luste an Menschenleben fordern, dass man überall ängstlicher als je sich der heranwachsenden Generation annimmt, damit die zerstörten Kulturwerte möglichst rasch wiederhergestellt werden. Die Zeitverhältnisse haben es mit sich gebracht, dass sich der Gedanke einer stärkeren Beteiligung des Staates an der Fürsorge für hilfsbedürftige Kinder immer mehr aufdrängt. Dieser Beruf wäre wie kaum ein anderer imstande, der Frau innere Befriedigung zu geben. Sie müsste sich hinreichende Kenntnisse auf den Gebieten der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Fächer erwerben. Ihr Pflichtenkreis umfasst drei Hauptaufgaben: 1. Fürsorge für das kranke Kind; 2. Fürsorge für den sachlichen Notbedarf; 3. Pädagogische Fürsorge.

Die schweizerische „Jugendwohlfahrt" druckt einen Artikel Prof. *Eugen Schlesingers* (Strassburg) aus der Frankfurter Zeitung ab, in welchem er sich über den *Einfluss der Kriegskost auf die Jugend* äussert.

„Während übereinstimmend bei den Säuglingen und auch bei den Kleinkindern im Spielalter die Entwicklung und Gewichtszunahme während des Krieges nicht oder kaum hinter der zu Friedenszeiten zurückstehend gefunden wurde, führten die entsprechenden Untersuchungen bei Schulkindern an den verschiedenen Orten Deutschlands zu einem recht verschiedenen Ergebnis. Ich stellte meine Untersuchungen an 1300 Knaben und jungen Leuten an, und zwar in gleichem Umfang an den minder- und unbemittelten Schülern einer Volksschule, an den Knaben einer Mittelschule und an Lehrlingen aller Berufe, welche die Fortbildungsschulen besuchten. Diese Knaben wurden in vierteljährlichen Zwischenräumen gewogen; ausserdem stand mir durch meine Untersuchungen an denselben Schulen in früheren Jahren ein Vergleichsmaterial aus genau demselben sozialen Milieu zur Verfügung.

„Ein Vergleich der Ergebnisse der *Längenmessung* in den Jahren 1913 und 1916 ergab im Kriegsjahre *günstigere Verhältnisse*..... Umso auffälliger zeigten sich die *Durchschnittsgewichte* einen deutlichen *Rückstand*... Mit Sicherheit war dieses Zurückbleiben im Gewicht auf den Ernährungszustand und nicht auf die Entwicklung zu beziehen. Der Unterschied vergrösserte sich im allgemeinen mit zunehmendem Alter.....

„Es handelt sich nur um einen *Fettverlust*, einen Verlust, der vollends in dem festgestellten Umfang keineswegs sehr bedeutsam ist. In der Tat sieht unsere Jugend während der Kriegszeit noch immer so gesund und frisch aus wie je zu Friedenszeiten. Und ebenso verhält es sich mit ihrer Leistungsfähigkeit. Die Blutarmut ist nicht häufiger als früher, auch zeigte sich keine Abnahme der Widerstandskraft der Kinder gegenüber Ansteckungen. Der Einfluss der Kriegskost auf die Kinder gibt trotz des nicht selten festzustellenden geringeren Fettansatzes bezw. Gewichtsverlustes zu Besorgnis und Beunruhigung keinen Anlass."

Im Verlag von J. Lehmann in München ist eine neue Monatsschrift: *„Deutschlands Erneuerung"* erschienen, worüber ein schweizerisches Blatt folgende Besprechung bringt:

„Von dieser Schrift ist soeben das erste Heft erschienen. Ganz besonderes Interesse verdient in diesem der Aufsatz von Prof. Dr. Stählin in Erlangen über „Deutsche Erziehungsaufgaben". Nach Festlegung des Erziehungs- und Unterrichtsziels erörtert der Verfasser zunächst die Frage der körperlichen Erziehung. Er findet, dass in den meisten Schulen, namentlich in den höheren, aber auch in den Volksschulen, die Anforderungen auf gestigem Gebiet herabgesetzt werden müssen, wenn die körperliche Erziehung zu ihrem Recht kommen soll, und legt klar, dass dies ohne Schädigung der eigentlichen Geistesbildung möglich sei."

Der neue ungarische Unterrichtsminister, Graf Apponyi, lässt seine frühere *Unterrichtsverordnung* von 1907 wieder aufleben, wonach das Magyarische teilweise Unterrichtssprache ist, wenn 20% magyarisch sprechen, ausschliesslich Unterrichtssprache ist, wenn 50% magyarisch sind, und das Ungarische nicht mehr abgeschafft werden kann, wo es einmal ingeführt ist.

Der Gemeinderat der Stadt Bern (Schweiz) hat grundsätzlich beschlossen, auf der Oberstufe der Primarschule Knaben und Mädchen *getrennt* unterrichten zu lassen und die Mädchenklassen mit Lehrerinnen, die Knabenklassen mit Lehrern zu besetzen.

In dem Gefangenenlager zu Stobs in Schottland befinden sich *23 deutsche Lehrer.* Allwöchentlich versammeln sie sich zu einem Vortrage über Psychologie oder Pädagogik. Die Lagerschule führte bei ihrer ersten Jahresfeier „Flachsmann als Erzieher" auf.

Die englische Schulreform, über die wir zuletzt in der Juninummer berichteten, wird von vielen Kreisen Englands unterstützt; die Gewerkschaften und einsichtige Fabrikanten verlangen heute in England eine bessere Schule. Dr. Fisher, der englische Unterrichtsminister, sieht die Lösung des Problems in den *Mittelschulen* (secondary education); er verlangt für den Ausbau dieser Schulen über $2,000,000 neue Staatsbeiträge. Einer der schwächsten Punkte des gegenwärtigen Systems sei der geringe Prozentsatz der Schüler in der Mittelschule. Schon mit dem zwölften Jahre verliessen viele Kinder die Schule. Auch um die Ausbildung der Lehrer für die Mittelschule sei es schlecht bestellt; kein anderes fortschrittliches Land habe so wenig Lehrer mit akademischer Bildung wie England. Nirgends sei eine solche Kluft zwischen den Lehrern der Mittelschule und der Universität.

Obwohl Dr. Fisher die angeregte *unentgeltliche Mittelschule* gern verwirklicht sehen möchte, so sei der Mehrausgaben wegen jetzt nicht daran zu denken. In der Mittelschule solle so weit wie möglich kein Kastenwesen herrschen; ärmere Kinder sollen freigebig durch Freiplätze unterstützt werden. Das Hauptziel für England sei klar und einfach: Kein Kind darf verloren gehen. Jedes Kind soll die Ausbildung erhalten, die seine Fähigkeiten zur höchsten Kraft entfaltet. Wahrlich ein würdiges Ziel!

Der *italienische Unterrichtsminister* hat der Kammer am 27. Februar 1917 einen Gesetzesentwurf über die Volksschule vorgelegt, der die dortigen Lehrerkreise lebhaft beschäftigt. Das Gesetz bezweckt, zu den jetzigen sechs Schuljahren der Elementarschule eine weitere Klasse hinzuzufügen. Die 5., 6. und 7. Klasse sollen eine gewisse Einheit bilden etwa nach Art der französischen école primaire supérieure. Der Lehrplan der oberen drei Schuljahre soll aufs Praktische gerichtet sein und ist für solche Schüler bestimmt, die keine weitere Mittelschule besuchen wollen. Dieser dreijährige Kurs erhält die Bezeichnung *Scuola popolare.*

Der Entwurf wird heftig angegriffen. Ein Blatt schreibt: „Gebt uns erst die 6. Klasse in allen Gemeinden Italiens und formuliert dann eure Pläne über die sog. Volksschule. Aber solange die Bevölkerung von tausend und tausend italienischen Gemeinden zum Analphabetismus der dritten Elementarklasse verurteilt ist, wird der Ruf der vorgegebenen Neuerungen entschiedenem Widerstand begegnen." La nostra scuola klagt: „Dörfer ohne Schulen, Schulen mit zu viel Aufsicht und zu wenig Hilfe, Lehrer, von denen man alles verlangt und denen man nichts gibt, und darüber hinaus neue Projekte, grosse Verwirrung, Änderungen jedes Jahr!" Ein anderes Blatt meint: „Wichtiger wäre ein Gesetz über den obligatorischen Unterricht, um unser Land von der Schande des Primats im Analphabetismus rein zu waschen. Wie werden wir nach dieser schweren Zeit das Geld für kostspielige Schuleinrichtungen aufbringen können?" Unterdessen ist eine parlamentarische Kommission an die Prüfung des Gesetzes herangetreten.

John Andressohn.

Max Walters methodische Schriften.

Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Vortrag gehalten auf dem XII. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentage zu München, Pfingsten 1906. (In erweiterter Form.)

Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Lehrgang während der ersten 2½ Unterrichtsjahre (II_2—I_2) unter Beifügung zahlreicher Schülerarbeiten.

Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen. Vortrag gehalten auf dem XI. Deutschen Neuphilogogentage zu Köln a. Rh. am 27. Mai 1904. Mit Ergänzungen und Anmerkungen.

Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. 2. durchgesehene, durch einen besonders erscheinenden Anhang vermehrte Auflage.

Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universtiät. Mit einem Nachwort von Wilhelm Viëtor.

Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908.

Beobachtungen über Unterricht und Erziehung in den Vereingten Staaten von Nordamerika.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höhe er Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

The War Department, by direction of the Secretary of War, recently distributed 350 copies of AUS NAH UND FERN among the Officers' Training Camps of the country.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften,** welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50,** im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.,** richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen,** sowie **Beiträge,** die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **November 1917.** **Heft 9.**

Modern Elements in Luther's Educational Writings.

By **Professor Warren Washburn Florer, Ph. D.,** Uni. of Michigan.

In almost every educational convention in this country Reform is the key word. The ultimate object of the proposed reforms is to train the children, the men and women of tomorrow, to be able to think rightly and render useful service for humanity, for the state, for the family, and for their own welfare. In short, the Ordinance of 1787 is being interpreted in the light of the spirit of our new world nationality. However, we see a broader conception of religion, a wiser and more natural attitude toward morality, and a more scientific practical view of knowledge.

We should learn from the experience of closely related nations. Germany, commercially, socially, in the broad meaning of the word, and educationally, is our nearest neighbor. We therefore must realize the creative influence of the German schools upon our educational systems, and carefully observe the newer educational reforms of the Modern German Empire. These reforms are of great importance to us in this decade of reorganization.

The object of this paper is to restate Luther's conception of education in the light of modern reform movements. No claim to originality is made. A careful perusal of the English articles on Luther and of the histories of education used in our colleges will show how much his ideas are misunder-

stood through the lack of a close rereading of his educational writings and the practice of quoting disconnected paragraphs.

In Luther's famous pamphlet, "To the City Councillors," may be found the spirit of the Ordinance of 1787. "Sonder das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dass sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrebarer, wohlerzogener Bürger hat."

Luther was one of the first to recognize practically the theories on which our American school systems have been founded; namely, that the school system should be one organic whole from the grades through the universities; that the moral, intellectual, and physical welfare of the youth should be cultivated; and that the schools do not exist for the schools' sake, but for the sake of the state. The state should further and encourage all means of education in order to have properly equipped men to govern, and suitably educated women to train children.

Luther held that the state, not the church, should control the schools. This is *the* vital question of educational reform. Luther's educational ideas were based on his conception of freedom, that was the freedom of a Christian man—in reality of a German Christian man. We need only to substitute moral for Christian and the modern elements in Luther's educational ideas are very evident. Luther would change only one word in Rein's statement—"Wer an die Zukunft des Volkes denkt, muss vor allem bei der Erziehung der Jugend ansetzen und hier dafür sorgen, dass die schlummernden Kräfte, die *eine gütige Natur* mitgab, geweckt und gestählt, und auf hohe Ziele hergerichtet werden."

Luther considered it a fatal mistake to provide schools merely for the ecclesiastical class, as if this class were *the* chosen class of God. He held that the secular classes were also divinely inspired; that all classes were but different members of one organic whole. It is only necessary to extend this statement to include the farming and industrial classes of our times and his ideas are fairly modern. He treated his subject, as you will recall, from the viewpoint of practical necessity. He observed the needs of his country at a period of social unrest, caused by the newer commercial activity. From the vitalizing interpretation of the Humanists he had profited and also from the recent studies in the languages. He desired and hoped that the state might be benefited by the best of the revival of learning and he believed that youth was capable of receiving and appreciating live instruction.

His principles of educational reform are vital today, for they are conclusions derived not from mere theory or from speculation, but from keen, commonsense observation. The great productive linguist, the strong interpretive teacher, had heard the cry of youth for life and light. That cry had been his own in early experience. He was an advocate of the rights of youth, a true forerunner of the "century of childhood." He was not a

psychologist, in the modern meaning of that term, but he was an ardent lover and a knowing friend of children, emulating the principles of his Master, the Man of Galilee.

I can mention only a few of the specific reforms urged by Luther.

Above all he emphasized the importance of the position of the teacher. The teacher should feel himself free, thought Luther, to conduct classes according to an earnest conviction which he had acquired from wide experience and thorough observation. The teacher should be thoroughly equipped in order that he might give vital instruction. He must be a real master of his subject. (Luther was speaking particularly of languages, but the same thing holds true of any other subject.) He held it to be an undertaking of folly, at that late date (1524), to attempt to learn the writings of the originals by reading the interpretations of the fathers or their commentaries. Recent discoveries and advance in linguistic studies had thrown new light on the writings, and teachers should profit by these results. Furthermore, he stated that the teacher, unless properly equipped, is too often inclined to read into the text his own thoughts. Unless there were thorough preparation and exactness the truth might be obscured, and the spirit of the writings eventually lost. What Luther feared happened.

(For example, let us take the Psalm so often quoted by the higher critics. Luther deemed it a great mistake to try to establish the doctrine of the divinity of Christ by a mistranslation of the 109th Psalm, for the Hebrew contains no word about divinity. He held it to be a fatal error for Christians to attempt to prove their teachings by means which must invoke disdain and derision on the part of the opponents who know the languages. That sounds like the voice of today, yet the 1892 authorized version of Luther's translation contains this heading for the Psalm in question: "Christ the Eternal King and High Priest.")

Inasmuch as our teachers' conventions are generally thrilled by eloquent phrases about the spirit or personality of the teacher, Luther's statement is of interest. He said: It was not my spirit, but my knowledge of languages that made me certain and sure. Knowledge then is the most valuable asset of the teacher. With knowledge comes understanding, then a greater personality.

Luther held that teachers should be no merely scholars and instructors, but advisors of the youth. His attitude on this point is especially of interest at this time when the advisory system, already introduced at several universities, is receiving the careful attention of leading educators. I might quote from the report of the late Dean John O. Reed and still quote Luther. "The teacher should counsel and aid students in moral and religious difficulties; should promote a normal social life; should assist pupils in the choice of a career; and should raise their working standards. Furthermore, that students should have the benefit of sympathetic personal

contact with their teachers. The maintenance of such relations is an essential feature of the teacher's true function."

Luther held a high opinion of the capacity of the normal child. He had observed, in his association with children, that they had a natural craving for, and an ability to learn languages provided the study was presented in a reasonable and direct manner, adapted to their ability and preparation. The teacher, he thought, should always keep in mind the pupil's desire to work and learn, he should always go slow and never overcrowd. Above all he should be human. He attacked the formalism of the schools and some of his statements sound as if they might be taken from a very modern educational novel. He wished to eliminate the "hell and purgatory" of the schools, the martyring of pupils to grammar drill, Casualibus et Temporalibus. He insisted that, inasmuch as they were living in a new age, teachers must change their methods of instruction and adapt them according to the needs and qualifications of the pupils. Furthermore, he believed even that the children of the trades class, both boys and girls, should receive the benefit of learning in order to make them better mechanics and more useful members of society.

In order to make feasible the proposed reforms, Luther advocated a thorough reformation of all schools, and especially a reconstruction of the course of studies, and the introduction of vital methods of teaching, which would save time, encourage independent thinking and thoroughly equip the young for future study or for useful service.

In short, his demands were not unlike the demands of the modern reformers, * if we take the time in which he lived into consideration, and remember his attitude toward the sciences and philosophy which he thought were antagonistic to his conception of Christianity.

Less committing to memory, more observation—more facts retained.

Less form, more art—a better form.

Fewer books, a thorough understanding of the content—a wiser interpretation.

Fewer languages—a more complete mastery of the languages studied.

Less learning—more creative power, a greater knowledge.

More light; more life; more individuality; more nationality—Luther added—more Christianity. *

---

* See "Die Wichtigkeit der neuen deutschen Erziehung für Amerika." *Monatshefte* XI. 8. W. W. Florer.

* Paper read before the Western Division of the Modern Language Association, St. Louis, Mo., 1910.

The Question of Methods.*

By **Professor Paul H. Grummann,** Uni. of Nebraska.

A general survey of German courses in America will reveal so much diversity of character and aims, that one is inclined to agree with the writer who called this the Storm and Stress Period of German instruction. There is a loud insistance upon the practical, which is correct enough, if the term is not interpreted too superficially.

Probably the most appalling thing about the present situation is the character of the reading that is being done. A generation ago German courses contained rather solid and substantial matter. Today many schools never get beyond distinctly trivial reading, and the vast majority make strong concessions to trivality.

This situation is due partly to the demand for "Realien", a demand which springs from sound pedagogical principles. No one will deny that the teacher of German should be versed in German life and that he should have ample illustrative material to interpret this life to his pupils. In America it almost seems, however, that the teacher of German need no longer to be equipped in German literature and history. Many high-school students read text after text consisting of nothing but "Realien" and never get within hailing distance of the rich cultural heritage of their subject. This is like serving nothing but dessert for a meal. The dessert which might be a source of pleasure and nourishment becomes so nauseating that one rebels against it. The incorrect use of "Realien" has also exposed the teacher of German to the charge of jingoism, a charge which under present conditions may prove to be rather disastrous.

But the triviality of our reading matter may be traced more definitely to the confusion of methods and aims in our elementary courses. Pupils no longer have that grasp of grammar and that large basic vocabulary that might enable them to read the more substantial texts. The inevitable result has been that teachers have been forced to lower the standards of the reading courses to meet the emergency.

When the old method was abandoned, teachers began to experiment with various types of the direct method. Basing their departure on the very helpful thought of Froebel and Pestalozzi, they concluded that they must follow the practice of the small child at play. They forgot that in all countries the language teaching of the mother and the natural

* The author uses the word "Direct Method" in a meaning different from for what it stands at the present time. His conception of the "Direct Method" appears to be identical with that of the "Natural Method". This, of course, tempts to draw conclusions which are unfounded in the principles of the "Direct Method". The Editor.

environment must be supplemented by the school, before the child learns to use language consciously and intelligently. They attempted to crowd a mass of 'mother's language training' into an hour daily at school, forgetting that this miracle cannot be kept up five days in the week and six hours per day. It presupposes that the adolescent mind was identical with that of the small child and thus involved a waste of energy that might have been utilized more wisely.

In the hands of well trained teachers, teachers who had an easy mastery of German, much good was accomplished in spots. The overwhelming majority of pupils trained by this method were not well prepared in grammar, they read unintelligently, they pronounced by imitation; in short they lacked independence. Even their colloquial exercises remained rather amateurish. The pupils who received their training from direct method teachers whose German was faulty, were victims of an abuse that can hardly be overstated.

It would be a mistake however to state that the direct method propaganda has been without good results. It has called attention to the importance of oral work, it has laid a certain emphasis on the language of common experience and has stimulated the use of object lessons. Last, but by no means least, it has put life into the German classes. This has been attended by glaring evils. It has dignified the 'live wire who does things' far beyond his importance. The "Himmelstürmer" is interesting to children, but he does not always bring solid progress and culture. Vim and energy often lead to confusion in the class room, but that does not mean that interesting and vigorous teaching are not very desirable.

When the direct method met with more or less disaster the inductive method promised to supply the needed relief. Teachers of Latin were less critical than teachers of German in adopting it. The extreme application of this method lasted only a short time, for its most extreme advocates soon made compromises in their text-books.

The crucial error that the inductive teachers made, was that they did not follow their method to its psychological basis. They assumed that inductive teaching simply meant the abstracting of grammatical principles from connected reading matter. If this were all that is involved, inductive language teaching would be doomed, for the pupil would simply get the impression that the living sentence is a fit object for dissection. This would be as bad pedagogically as the practice of that infamous teacher of biology, who required his pupils to bring living insects to the class, where they were torn limb from limb.

The basis of inductive language teaching lies deeper. The inductive language teacher utilizes the language experience that the child has had, and by skilful presentation, calls the half-conscious and the sub-conscious

into full living consciousness. It becomes quite clear then, that the inductive method cannot be used in the first stages of foreign language work, for the pupil has had no experiences in the foreign language that can be recalled to consciousness. After the initial stages have been passed, after the pupil has used the language to some extent, the method may be used very effectively.

But the foreign language teacher may even use the inductive method in the initial stages. The pupil has had years of experience in the mother tongue. If the testimony of almost all teachers is to be trusted, the pupil does not have a clear grammatical consciousness of the mother tongue. It therefore becomes the duty of the teacher to present the mother tongue inductively, as an introduction to the instruction in the foreign language on the deductive plan. This becomes doubly plausible when the mother tongue and the foreign language are as closely related as German and English.

Frequently old institutions are discarded for new ones, when an honest effort to correct and improve them would be preferable to experimentation with untried possibilities, to "flying to others that we know not of." It is a question, whether the old books were failures because they stressed grammar. It is not impossible that they failed because they did not teach grammar adequately. After all, grammar is classified and rationalized linguistic experience, and it may not be a mistake to teach it to adolescents who have arrived at the age of discrimination. The danger lies in teaching grammar that does not really reflect the language. Instead of casting out grammar, it might be wise to utilize it more pedagogically.

The defects of the old books, and some more recent ones, become clear when one subjects them to critical examination. It almost seems as if no attempt had been made to grade the difficulties for the pupil. Whole paragraphs are thrown at him at once. Irregular forms precede regular ones to which they are the exceptions, modal auxiliaries precede regular verbs, and so on indefinitely. Under such conditions the child cannot get an orderly unfolding of the subject. Grammar for him becomes a mass of disconnected facts, jumbled in a haphazard manner.

While the language masters were devising new methods of instruction, the philologists were steadily proving that all language phenomena have causes. To borrow Professor Karsten's quotation of Browning: "All's love and all's law." This work was carried on in the graduate courses. Some of it leaked into the lower courses, but little into the text-books. A few sporadic attempts, such as the introduction of Verner's Law into primers, met with deserved disaster.

But upon closer examination, it will be found that more solid help can be gleaned from the philologists than from the language masters,

whose methods dazzle more than they enlighten. Good science is at bottom good pedagogy, even if it is granted that the science must be adjusted to the grade of intelligence to be served by it. The elementary German teacher can find much help here. He can rationalize much that has remained vague and quixotic. There is not a single gender that does not have some cause, and it might be valuable to clear as many of these cases up as possible instead of having them learned by rote. Most irregularities can be explained on rational grounds, and the explanation can be made easy enough to make its appeal to the child. Simple facts of historical grammar are not beyond the mind of the adolescent. Such training in grammar gives the pupil the consciousness that he is doing rational work and it corrects his whole attitude toward his mother tongue. The slogan should be, not less grammar but better grammar, grammar that reflects the best thought on the subject.

One of the most serious defects of the direct method, as generally handled, has been its failure to teach pronunciation adequately. The parrot-like imitation has been continued that teachers of the mother tongue have given up quite generally. Here again the phoneticians have been of greater assistance than the language masters. The phonetician has given the teacher new and reliable means of detecting mistakes and means of correcting mistakes where mere imitation fails. He has enabled teachers to make pupils independent in their pronunciation, to bring intelligent consciousness into their work.

Most important of all, the phonetician has given us the criteria by means of which the work in pronunciation may be graded, so the pupil may advance from the easy to the difficult by gradual steps. It is clear that the ch in ich is easier than the ch in ach, och, Mädchen, or Röckchen. But the natural deductions have not been made in our elementary instruction. A recent elementary book, picked up quite at random, contains the following words in the first vocabulary: Artikel, Nominativ, Lektion, Geschlecht, Subject, bezeichnen, grammatisch, sächlich, möglich, etc. A careful application of phonetic principles to the problem would obviate such mistakes.

All foreign language instruction should improve the pupil's general linguistic facility, it should lead to linguistic enlightenment. The teacher should get some help from the direct method and the inductive method will be a boon to him. He will do well to keep in touch with the general literature of pedagogy and psychology. More important than all this however is that he keep in touch with linguistic research, for as he himself makes new discoveries in this field he will generate the enthusiasm that will enable him to get some of the results of research to his most elementary pupils.

„Where Authorities Differ"—und wo sie fehlten.

By **Karl F. Münzinger.**

Reply.

Herr Fr. Meyer bezeichnet sich in dem Artikel „Where Authorities Differ — and Fail" (Septemberheft der Monatshefte, Seite 199) als einen „conservative" and gibt uns in anerkennenswerter Weise auch ein Synonym für diesen Ausdruck, nämlich „old fogy", das ich aber aus angeborener Höflichkeit selbst nicht gebrauchen würde. Als Konservativer, der sicher einen strengen Modernisteneid geschworen hat, übt er nun an unseren deutschen Anfangsbüchern in einer Weise Kritik, dass man sich sagen muss: „Das geschieht ihm (nämlich Herrn Meyer) ganz recht." Nur weil seine Stellung leider immer noch typisch ist für eine Reihe von Leuten, die sich gewisse Grundtatsachen nicht zu eigen machen können, soll ihm hier mit einigen Worten geantwortet werden.

1. Seit wann sind denn unsere Grammatikverfertiger Autoritäten? Mehr oder weniger praktische Pädagogen sind es, unter denen sich gerade zufällig zwei oder drei wirkliche Autoritäten befinden. Dass ihnen grammatische Schnitzer unterlaufen, ist begreiflich, da ihre Aufgabe eine didaktische und keine theoretische ist. (Wer von uns Lehrern kann behaupten, dass er im Eifer des Unterrichts eine wissenschaftlich einwandfreie Grammatik lehrte?) Fehler, wie Herr Meyer einige gefunden hat, müssen verbessert werden, gewiss, aber dabei sollte man keine neuen hinzumachen. (Siehe weiter unten.) Manches, was er kritisiert, bezieht sich auch auf Regeln, die aus pädagogischen Gründen nicht genau gegeben werden sollten. (Die Doppelkonsonantenregel.)

2. Was hat denn Phonetik mit der richtigen Aussprache zu tun? Die Kenntnis der Phonetik ist ein Mittel, das es einem gewissenhaften Lehrer ermöglicht, die Aussprache schwieriger Laute zu lehren. (Ich glaube nicht, Herr Meyer, dass „phonetics" je zu „fanatics" werden, eher, dass es die Gegner der Phonetik schon sind.)

3. Sollen denn die Schüler sprechen, wie dem Lehrer der Schnabel gewachsen ist? Die eigene, dialektisch gefärbte Aussprache eines Lehrers sollte nicht als „richtig" gelehrt werden, sondern ein „standard", bei dessen Wahl uns nichts als Viëtors Aussprachewörterbuch zur Verfügung steht.

Zum Schluss kann ich es mir nicht versagen, auf zwei Punkte des Meyerschen Sündenregisters hinzuweisen, auf den einen des pädagogischen Interesses und auf den anderen der Heiterkeit halber.

(1) Inbezug auf die Aussprache des offenen und geschlossenen (e) lässt sich Viëtor wie folgt aus (Aussprachewörterbuch, IX): „Wer der

ziemlich sicheren Entwicklung der Dinge voraneilen will, mag für dieses (offenes „e" — wie in Bären und Ähren — Beispiele, die Herr Meyer anführt —) auch in meinem Wörterbuch durchgeführte „e" überall den „geschlossenen" Laut e: sprechen." (Also sind die e Laute in den Wörtern Bären und Beeren, sowie in Ähren und Ehren gleich.)

(2) Herr Meyer verlangt Alternation des stimmhaften und stimmlosen Lautes auch bei (f) und führt als Beleg an: „Brief, Briefes, . . . Deif, Deibel", etc. Nun spreche ich zwar regelrecht „Teufel" mit stimmlosem (f), aber manchmal sage ich doch: „Da soll doch der Deiwel nei fahre!"

Kritik ist immer notwendig und erwünscht — Nörgelei sollte im Pfefferlande bleiben.

Neuphilanthropismus.*

Wie eine erlösende Tat mutet es uns in der Geschichte der Pädagogik an, wenn wir im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts das erste Philanthropin erstehen sehen. Basedows Anstalt bildet den Markstein in der Erziehungsgeschichte zwischen der barbarischen Schulzucht und der menschenfreundlichen, auf die Psychologie begründeten Behandlung der Jugend. Der Ruf nach humaner Erziehung wird zum Feldgeschrei bei den Männern der neuen Schule. „Macht der Jugend das Lernen zum angenehmen Spiele, vermeidet die mühevolle, trockene Gedächtnisarbeit, handhabt die Zucht mit freundlichen Mitteln und sorgt auch für das körperliche Wohl der Kinder!" So lauten die Hauptsätze der neuen Erzieher. Und man wiederholt sie bis auf den heutigen Tag immer und immer wieder, wohl deshalb, weil sie noch nicht überall zur Anwendung gekommen sind. Nun hat es zu allen Zeiten Eulenspiegel gegeben, die eine Botschaft absichtlich oder unabsichtlich missverstehen und in ihrem Sinne deuten. Eine Art Eulenspiegel waren ja auch die Wiedertäufer mit ihrer Bibelauslegung. Aber auch in der neuesten Zeit gibt es eulenspiegelnde Pädagogen, die den Ruf nach Popularisierung der Schule in ihrer Weise auslegen und ihre persönlichen Wünsche dabei zu verwirklichen trachten. Jeder, der ein Schulmeisterkreuz auf seinen Schultern fühlt, glaubt es bei dem pädagogischen Bildersturm verbrennen zu müssen. Der Gedanke, dem Schüler den Unterricht angenehm und leicht zu gestalten, scheint ohne weiteres den anderen in sich zu schliessen, dass dadurch auch dem Lehrer der Unterricht angenehmer und leichter werde. Es liesse sich leicht nachweisen, dass die alte „barbarische" Schulführung für den Lehrer weniger Arbeit und Mühe bedeutete. Leider lösen sich die Lebensaufgaben nicht immer in der Weise, dass das Nützliche und Notwendige auch als das An-

* Aus „Schweizerische Lehrerzeitung", 12. und 19. Mai 1917.

genehmere erscheint. Dass eine Arbeit für Lehrer und Schüler beschwerlich sei, ist noch kein Beweis füh ihre Wertlosigkeit, wie umgekehrt das, was unseren Neigungen zusagt, nicht ohne weiteres für die Schule und Erziehung erspriesslich ist.

Tatsache ist allerdings, dass derjenige Pädagoge, der in erster Linie darauf ausgeht, sich bei seinen Schülern beliebt, populär zu machen, ohne grosse Mühe zu seinem Ziele gelangt und infolgedessen bei den Eltern in den Ruf eines guten Lehrers kommt. Der Versuch ist leicht zu machen: Man lasse nie etwas auswendig lernen, auch nicht das Einmaleins, man vermeide das langweilige Konjugieren im fremdsprachlichen Unterricht und erwarte die Beherrschung der Verben von der Lektüre, schwierige Kapitel im Rechnen überspringe man ganz, man erzähle viel und trage überhaupt viel vor, ohne abzufragen, man verlange keine orthographischen Übungen und — das Wunder ist vollbracht: man ist ein beliebter Lehrer. Diese Beliebtheit stellt sich am schnellsten da ein, wo Parallelklassen bestehen und die Schüler derselben Stufe unter sich Vergleiche anstellen können.

Was ist von diesem „Neuphilanthropismus" zu halten? Niemand wird behaupten, dass der Schule und dem Leben damit gedient sei, wenn man dem jungen Menschen jede Anstrengung, jede unangenehme Arbeit erspart. Das Leben verfährt mit uns auch nicht nach dieser Lehrmethode. Aber der Ruf der einsichtigen Pädagogen nach einer humanen, dem Schüler zusagenden Unterrichtsweise ist kein Appell an die Bequemlichkeit der Lehrer und die Trägheit der Schüler. Deshalb möchte ich in positiver Weise zeigen, durch was für Mittel wir die Schule zu einer angenehmen Stätte umgestalten können, ohne dass wir ihre Ziele preisgeben.

Sprechen wir erst ein Wort über die Schulzucht, bekanntlich eine Hauptsorge der Philanthropisten. Die Art und Weise, wie ein Lehrer die Disziplin handhabt, drückt einer Schulhaltung den Stempel auf. Sie ist massgebend für das seelische Verhältnis des Schülers zu seinem Lehrer. Der heranwachsende junge Mensch sträubt sich gegen die Dressur, weil sie seine Persönlichkeit zu vernichten droht; er will sein Ich, sein selbständiges Wesen zur Geltung bringen und beweisen, dass er von sich aus etwas Rechtes leisten könne. Hier bewahrheitet sich der Spruch Goethes: „Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind." Der Schüler muss zur Einsicht gelangen, dass die Disziplin in der Schule eine Notwendigkeit ist und nicht ein Ausfluss der Laune oder der Bequemlichkeit des Lehrers. Es soll daher die Schulzucht stets mit grösstmöglicher Gemütsruhe gehandhabt werden. Der Fehlbare werde kurz zurechtgewiesen, und damit sei die Angelegenheit erledigt, ohne dass sich eine Moralpredigt daranschliesst. Man zeige ihm sofort sein Vertrauen wieder, um seinen

gesunkenen Mut zu heben. Nicht das Verhältnis von Vorgesetztem und Untergebenem sollte zwischen Lehrer und Schüler gelten, sondern dasjenige von Mitstrebenden nach einem gleichen Ziele. Es wäre hier der Ort, über die sogenannte Schülerrepublik, die Selbstregierung der Schulklasse, zu sprechen. Die Sache darf aber als allgemein bekannt vorausgesetzt werden und mag für höhere Klassen als ideale Einrichtung gelten, eine Art Propädeutik für den künftigen Staatsbürger.

In den Rahmen einer humanen Schuldisziplin gehört ein entsprechendes Bild der Unterrichtsführung, die, fern von jeder Pedanterie, sich auf die Ergebnisse der neuesten Psychologie und Didaktik aufbaut. Wichtig scheint da vor allem, dass der Schüler, zumal der ältere, bei jedem Lernen das Ziel vor Augen sehe. Jeder neue Lehrstoff soll ihm als etwas Wertvolles, Notwendiges entgegentreten, den man sich nicht bloss des Herkommens wegen, der Schultradition gemäss aneignet. Man zeige ihm, wie das Leben täglich von uns die Beherrschung des fraglichen Stoffes fordert. Zum Mühsamsten und Langweiligsten im Unterrichtsbetriebe gehört das Üben, d. h. die mehrmalige Wiederholung einer Tätigkeit, bis sie zur Fertigkeit geworden ist. Von der Notwendigkeit und dem Nutzen des Übens können wir einen Schüler etwa in folgender Weise überzeugen. Wir führen ihn im Geiste oder in Wirklichkeit zu irgendeinem „geübten" Arbeiter, sei es in eine Werkstätte oder eine Fabrik. Dieser Mann, erklären wir dem Schüler, hat lange üben müssen, bis er seine jetzige Fertigkeit erlangt hat. Aber jezt verursacht ihm die Arbeit wenig Mühe, er bewältigt sie spielend. Zudem bedeutet die erworbene Fertigkeit für ihn ein Kapital; denn sie ermöglicht ihm ein schnelles Arbeiten und damit einen guten Verdienst. Die Fertigkeiten, die wir uns in jungen Jahren aneignen, sind für uns ein Reichtum, so gut wie für den Kapitalisten sein Geld, da sie uns das ganze Leben lang Nutzen abwerfen. Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, dürften die Übungen, wie sie die Schule fordert, wenigstens bei den geweckten Schülern, nicht mehr als eitle Quälereien erscheinen, sondern als ein geistiges Sparsystem.

Eine Hauptursache der Abneigung des Schülers gegen den Unterricht, die sich bis zur bekannten Schulmüdigkeit steigern kann, liegt offenbar in dem noch öftern Mangel eines organischen Lehrplanes, wonach Sachunterricht und Formunterricht sich nicht naturgemäss aneinanderschliessen, so dass die einzelnen Fächer isoliert nebeneinander stehen. Daher die Klagen über die einseitige Lernschule. Nur immer neuen Lernstoff aufnehmen und diesen dem bereits vorhandenen Inhalte logisch angliedern, muss eine geistige Verstopfung erzeugen, wenn nicht gleichzeitig durch den Formunterricht für einen entsprechenden Ausdruck gesorgt wird. Dass die Schüler mit viel mehr Lust und Arbeitsfreude an die verschiedenen Arten der Darstellung gehen als an das Stoffaufnehmen, das weiss jeder Zünftige. Das Spiel, diese erste, vorschul-

pflichtige Darstellungsart, sollte in der Schule, zumal in den Unterklassen, noch mehr gepflegt werden, und zwar als Darstellungsform. Ich muss es der Phantasie und dem methodischen Geschicke des Lesers überlassen, zu prüfen, inwiefern der Sprachunterricht und Rechenunterricht etwa in einem Kinderreigen ihren Ausdruck finden können. Die dramatische Darstellung wird meines Wissens in unsern Schulen nur wenig gepflegt. Jedes grössere Schulhaus sollte über einen kleinen Bühnenraum verfügen, damit die Lehrer dort nach Bedürfnis z. B. einen Dialog, wie ihn das Lesebuch bietet, oder eine dramatische Szene, durch die Klasse zur Aufführung bringen könnte. Übrigens lässt sich in jedem Schulzimmer „Theater spielen." Darstellungen dieser Art gestalten einen Buchtext lebenswahr und sind das beste Mittel zu einem richtigen und natürlichen sprachlichen Ausdruck, sowie zu einer ungezwungenen Körperhaltung. Das Modellieren kann sich organisch mit dem Anschauungs unterricht, der Geographie und Naturgeschichte, das Experiment auf der Oberstufe (Sekundarschule) mit der Naturlehre verbinden. Aquarien und Terrarien als praktische Anwendung der Tierkunde ergänzen nicht bloss das Theoretische, sondern betätigen auch die Liebe zur Tierwelt und wirken daher ethisch. Ein Schulgarten leistet denselben Dienst für die nähere Kenntnis und eingehende Beobachtung der Pflanzenwelt. Das Zeichnen dient als Ausdrucksfach für eine Menge von Vorstellungen aus dem Natur- und Menschenleben. Wie es mit dem Anschauungsunterricht, Geographie- und Naturkundenunterricht in Beziehung zu bringen ist, darüber gibt in der neuesten Zeit manch wertvolles Lehrmittel Auskunft. Als eine erfreuliche Erscheinung darf vermerkt werden, dass das Wandtafelzeichnen mit farbiger Kreide an den Seminarien in Aufschwung kommt. Auch im Rechnen können die Realfächer, speziell die Geographie, aber auch die Volkswirtschaftslehre, ihren beredten Ausdruck finden.

Von allen Darstellungsarten ist und bleibt indes die sprachliche die häufigste; denn sie verfügt über das einfachste Mittel: die menschliche Stimme. In mündlicher und schriftlicher Form schliesst sie sich an die humanistischen und realistischen Fächer an. Sie sollte indes noch mehr durch die Vorfälle des alltäglichen Lebens veranlasst werden, wodurch das Interesse am Sprechen und Schreiben bedeutend gewinnen könnte. (Ein Sekundarschüler hält eine Rede über eine wichtige Tagesfrage, Zeitereignisse, Witterung, um seine Mitschüler zu überzeugen oder erlässt einen schriftlichen Aufruf an seine Mitbürger.) Vor allem: Verbindung mit dem Leben. *J. Sch.*

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Jahresbericht über die Tätigkeit des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars.

Am 22. Juni des Jahres beschloss das Lehrerseminar seinen 39. Jahreskursus. Dass in einer Zeit, in der der deutsche Gedanke von allen Seiten angefeindet und das deutsche Wort von vielen Ohren nur mit Missbilligung gehört wird, nicht auch unser Seminar in Mitleidenschaft gezogen werden musste, liegt wohl auf der Hand. Trotzdem führten wir unsere Arbeit im Bewusstsein ihres Wertes für unsere deutschen Stammesgenossen nicht bloss, sondern auch für unser ganzes Land unentwegt und zielbewusst weiter fort. Lehrer und Schüler waren sich nur um so mehr der Schwere ihrer Aufgabe bewusst, und suchten durch treue Pflichterfüllung und Hingabe die sich ihnen engegenstellenden Schwierigkeiten zu überwinden.

Unsere Abiturientenklasse bestand aus sechzehn Mitgliedern, zwölf jungen Damen und vier jungen Männern. In die Schülerliste der Anstalt waren 57 Namen eingetragen: 26 in der Vorbereitungsabteilung und 31 in der Normalabteilung.

In den Lehrkörper des Seminars trat zu Beginn des verflossenen Schuljahres Herr John C. Andressohn ein. Leider verloren wir am Schluss desselben Herrn Herbert A. Losse, der acht Jahre lang dem naturwissenschaftlichen Unterricht im Seminar vorgestanden hatte. Er hatte sich durch seine ausserordentliche Gewissenhaftigkeit, seine Hingabe zum Beruf und seine Lehrtüchtigkeit die Zuneigung von Kollegen und Schülern erworben. Durch den Austritt Herrn Lewis W. Powells aus der Fakultät der Akademie wird das Seminar gleichfalls in Mitleidenschaft gezogen, da Herr Powell den mathematischen Unterricht in den Vorbereitungsklassen leitete. Es ist mir gelungen in den Herren Otto E. Buth und Emil H. J. Rintelmann Ersatz für die ausscheidenden Lehrkräfte zu finden. Der erstgenannte ist ein Abiturient der Staatsuniversität Wisconsin und war während der letzten beiden Jahre an der High School von Beloit tätig. Herr Rintelmann verdankt seine Ausbildung der hiesigen Staatsnormalschule und wirkte seit Verlassen derselben an der High School von Arcadia, Wisconsin.

Einen grossen Verlust erlitt das Seminar durch den unerwarteten Hingang Herrn Dr. Charles L. Kissling, des tätigen Mitgliedes unseres Volzugsausschusses. Seine überzeugte und überzeugende Hingabe an die Sache der deutschen Erziehungsgrundsätze und des deutschen Sprachunterrichts stand in seiner Persönlichkeit so im Vordergrunde, dass er von vornherein als deren kraftvollster Verfechter gelten musste. Dazu

traten seine grundehrliche Gesinnung, sein mannhaftes Eintreten für das, was er als Recht erkannte, und seine kerndeutsche Treue. Das Deutschtum unserer Stadt, ja alle wahren Freunde unseres Erziehungswesens und nicht zum letzten unsere eigene Anstalt verlieren in ihm einen ihrer besten Freunde. Sein Andenken wird von uns immer in Ehren gehalten werden.

Dass die schwere Zeit ihren Einfluss auf unsere Sommerschule haben würde, mussten wir erwarten. Der Verwaltungsrat beschloss jedoch, ungeachtet aller Hemmnisse, den Kursus auch in diesem Sommer abzuhalten. Zwar mussten wir den Plan, ihn in den Schulräumlichkeiten des Milwaukee-Downer College zu führen und die Besucher in dessen schönen Domitorien unterzubringen, wegen der geringen Schülerzahl aufgeben, doch fand der Kursus wie sonst geplant vom 9. Juli bis 10. August statt. Die Teilnehmer waren im höchsten Grade durch das ihnen bei uns Gebotene zufrieden gestellt, und ich bin überzeugt, dass wir in ihnen dauernde Freunde und Fürsprecher gewonnen haben.

Im Sommer des Jahres 1916 tagte der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund in Milwaukee. Das Seminargebäude diente selbstverständlich als Hauptquartier und Versammlungslokal. Der Lehrertag war einer der erfolgreichsten, die der Bund während der letzten zwanzig Jahre abgehalten hat. Eine wesentliche Änderung, die auch für das Seminar von Bedeutung ist, bestand darin, dass die Mitglieder des Bundes die in seinem Verlage erscheinende Zeitschrift, „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik" unentgeltlich erhalten. Der Bund zahlt aus seiner Kasse an die Anstalt für seine Mitglieder die Bezugsgebühren. Die Zahl der Leser der Zeitschrift ist dadurch ganz erheblich gestiegen. Der für den Lehrertag gebildete Lokalausschuss überwies den Überschuss des für die Abhaltung der Tagung gebildeten Fonds im Betrage von $310.76 an die Seminarkasse.

Auch in diesem Jahre gaben die Zöglinge ein Jahrbuch heraus, das Zeugnis von ihrem Fleisse und ihrer Arbeitsfreudigkeit ablegt. Es wäre zu wünschen, dass das Jahrbuch in weitere Kreise käme, um diesen einen Einblick in unsere Arbeit zu gewähren.

Auch der „Alumnenverein" des Seminars bewies eine rege Tätigkeit, die für die Zukunft des Seminars vielversprechend ist. Freilich bedarf es noch langer unermüdlicher Agitation, um alle früheren Schüler wieder der Anstalt zurückzuführen. Es ist jedoch von Jahr zu Jahr besser geworden, und wir dürfen hoffen, dass der „Alumnenverein" sich allmählich zu einem Faktor entwickeln wird, der auf die Zukunft des Seminars bestimmend und fördernd wird einwirken können.

Am 25. Juni fand die Jahresversammlung des Verwaltungsrates und darauf folgend die Generalversammlung des „Seminarvereins" statt. Die Lage des Seminars wurde in beiden Versammlungen eingehender

Beratung unterzogen. Einstimmig wurde dem Gedanken Ausdruck gegeben, dass die Anstalt unentwegt das ihr vorgesteckte Ziel, den Schulen des Landes tüchtige von dem Geiste wahrer Menschlichkeit getragene Lehrer heranzubilden, verfolgen solle. Komitees wurden ernannt, die solche aus den gegenwärtigen Zeitverhältnissen sich ergebenden Massnahmen hinsichtlich des Ausbaues und der finanziellen Sicherstellung des Seminars in Erwägung ziehen sollten.

Aus den vorgelegten Berichten sei der des Schatzmeisters erwähnt, der einen Fehlbetrag von $5376.95 zeigte. Dieser Betrag wurde durch die nachträglich eingelaufene Zuwendung des Seminar-Unterstützungsvereins um $1412.80 vermindert. Mit grossem Danke sei der Tätigkeit dieses Vereins gedacht, der nun schon seit einigen Jahren dem Seminar seine finanzielle Unterstützung zuteil werden lässt. Sollte es gelingen, die Mitgliedschaft, die sich zum grössten Teile auf New York und Milwaukee beschränkt, in gleichem Masse auch auf andere Städte auszudehnen, dann würde dem Seminar ein Zuschuss zufliessen, der es wenigstens von seinen gegenwärtigen Sorgen befreien könnte. Freilich wäre damit seine dauernde Sicherstellung nicht gewährleistet.

Die Beamtenwahl ergab folgendes Resultat: Auf den Zeitraum von drei Jahren wurden gewählt die Herren Albert C. Elser, Adolph Finkler, Leo Stern und Fred. Vogel jun., sämtlich von Milwaukee, Dr. Louis Haupt, New York, und Professor A. R. Hohlfeld, Madison; auf zwei Jahre als Nachfolger Dr. Kisslings, Herr Wm. J. Uihlein, Milwaukee.

Am 17. September traten wir in das 40. Jahr der Seminartätigkeit. Sollte der Abschluss desselben nicht die Gelegenheit dazu bieten, die Freunde unserer Sache zusammenzuscharen und sie dazu zu bewegen, der Anstalt die Entfaltung ihrer Entwicklungsmöglichkeit zu gewähren? Wenn auch in der Jetzzeit grössere Dinge die Gemüter bewegen als die Sache des Seminars, so mögen die Zeitverhältnisse andererseits die Ursache dazu sein, dass sich der Teil unserer deutschamerikanischen Bevölkerung, der sich noch ein Herz und Verständnis für unsere Arbeit bewahrt hat, zu grösseren Opfern bereit finden wird.

Max Griebsch, Seminardirektor.

II. Korrespondenzen.

Cincinnati.

Unser Schulrat, oder wollen wir richtiger sagen unsere Schulkommission, die aus sieben Mitgliedern besteht, wird auch in Zukunft wieder in der Majorität dem deutschen Unterricht günstig gesinnt sein, d. h. wenn die vier Mitglieder, auf die gerechnet wird, bei einer etwaigen Kraftprobe alle standhalten. In der November-Wahl ist es unserem Deutschtum gelungen, einen zuverlässigen Schulrat, Christ. Erhardt, in die genannte Behörde zu wählen. So mag man also mit Beruhigung der Zukunft entgegen sehen.

Als *Nachtrag zu unserer Heimsuchung* muss berichtigt werden, dass

bei jenem Zusammensturz nicht an einem Dutzen, wie in der Oktober-Korrespondenz berichtet, sondern an zwei Dutzend Schulen — zumeist in vorstädtischen Distrikten — der deutsche Unterricht ganz einging. Die ungenügende Anzahl der deutschlernenden Kinder und die Bestimmung, dass keine Klasse weniger als zwanzig Schüler aufweisen darf, hat dieses Eingehen veranlasst. — Bei der famosen „Reinigung" unserer deutschen Textbücher hat man in dem fünften Lesebuch „Hier und Dort," zusammengestellt von Dr. Fick, von den 270 Seiten nur die ersten dreissig Seiten „giftfrei" gefunden. Der Rest wird eingestampft, oder verbrannt.— In dem vierten Buch „Neu und Alt" befand sich eine Lektion, betitelt „Deutschland," die in Dialogform das alte Vaterland recht hübsch beschrieb. Der alliierteste Alliierte konnte nichts Verfängliches darin finden. „Allein," sagte die heilige Fema, „der Titel ist schon anstössig und verpönt —also 'raus damit!" Und die betreffenden Blätter wurden fein säuberlich entfernt. **E. K.**

Milwaukee.

Von dem *Siegeszug der deutschen Sprache* hörten wir auf den beiden letzten Versammlungen des Vereins deutscher Lehrer in Milwaukee. Fräulein Anna Götz, die Sekretärin unsers Vereins, hielt einen mit allem Fleiss ausgearbeiteten Vortrag, betitelt: „Die deutsche Sprache und ihre Stellung in der Welt." Die einleitenden Worte waren: Auf die deutsche Sprache und ihre Stellung in der Welt trifft heute zu, was Schiller im Wallenstein sagt: „Von der Parteien Gunst und Hass verwirrt, schwankt ihr Charakterbild." Dass die Parteien in unserer Stadt lebhaften Anteil nahmen an diesem Vortrage bewiesen die nächsten Sonntag-Ausgaben hiesiger Zeitungen. Sowohl die deutsche als auch die englische Presse hatte ihre Berichterstatter in das Versammlungslokal gesandt, und diese brachten ihren Lesern die interessanten Ausführungen von A bis Z. — Herr Seminarlehrer R. Owen hielt einen zeitgemässen, lehrreichen Vortrag über „Luther und die deutsche Sprache." Der Vortrag war eine eingehende Geschichtsstudie über die sprachlichen Verhältnisse in Deutschland vor Luthers Zeit, über die sächsische Kanzleisprache, über Luthers sprachschöpferische Tätigkeit und über Luthers Deutsch als Norm. — Beide Vorträge sind es wert, in den „Monatsheften" veröffentlicht zu werden.

Von Siegeszügen ganz andrer Art redete man viel auf dem Jahreskonvent der Lehrer Wisconsins, der vom 1. bis 3. November hier abgehalten wurde.

Von dem Siegeszug der persönlichen Freiheit eines Christenmenschen predigte man uns auf den von kirchlichen Kreisen veranstalteten Gedächtnisfeiern der Reformation, von dem leitenden Prinzip „Es ist nicht geraten, etwas wider das Gewissen zu tun," diesem Grundsatz von der unantastbaren Souveränität des persönlichen Gewissens.

J. Dankers.

III. Alumnenecke.

Am 27. Oktober versammelte sich der Alumnenverein zur *ersten Geschäftssitzung* dieses Schuljahres. Ein Vergnügungsausschuss wurde ernannt, der aus den Mitgliedern Frl. Elsa Knackstedt, Frl. Gertrude Schwabe, Frl. Martha Guettler, Frl. Hedwig Rand und Herrn Carl Varrelman besteht.

Am Abend des 24. November soll der erste *gesellige Abend* stattfinden. Ein interessantes Programm ist in Vorbereitung. Alle Alumnen sind willkommen.

Bisher haben sich *über sechzig frühere Schüler* dem Verein angeschlossen; es ist dies aber nur ein Anfang ;wir hoffen die Zahl zu verdreifachen.

Der obwaltenden Zeitverhältnisse wegen soll *der Vortragskursus* des Herrn Röseler ausfallen; Herr Röseler hat dem Verein diesen Schritt empfohlen. Vielleicht kann die Fortsetzung der Vorträge später erfolgen.

Frl. Lockie Dine (1913) sprach letzthin vor der Abteilung der fremdsprachlichen Lehrer des Staates Wisconsin über die Frage, wie die Schüler mit Land und Leuten, deren Sprache sie treiben, bekannt zu machen sind. Der Vortrag fand vielen Beifall.

Am 2. November hielt *Frl. Else Teschner* (1912) einen Vortrag über „Establishment of Libraries for Supplementary Reading" vor der Abteilung der fremdsprachlichen Lehrer des Staates Minnesota. — An ihrer High School in New Ulm besteht unter der Leitung von Frl. Teschner ein dramatischer Verein, der im letzten Jahre drei Theaterstücke aufführte: Hans Sachs' Fastnachtsspiele „Der fahrende Schüler" und der „Krämerskorb" und Theodor Körners „Nachtwächter." Von dem Überschuss wurde $50 für deutsche Bücher verwandt.

In *Cincinnati* sind mehrere Alumnen ganz oder teilweise ins englische Lehrfach übergetreten: Frl. Adele Lamarre (1912), Frl. Olga Westenhoff (1914), Frl. Paula Lueders (1915), und Frl. Anna Grah (1916). — Frl. Emma Hensel (1915) bereitet sich auf eine Geschäftslaufbahn vor.

An der *Universität Wisconsin* studieren in diesem Jahre sieben Alumnen: Frl. Margaret Landwehr (1912), Frl. Madeleine Guillemin (1913), Frl. Laura Fuehring (1914), Herr Adolf Rigast (1914), Herr Adolf Geiger (1915), Herr Henry zu Jeddeloh (1915) und Herr Theodor Tischner (1917). Rigast, Geiger und Jeddeloh haben je ein ‚Scholarship."—Die Madisoner Seminaristen haben eine Überraschung für uns in Vorbereitung. Vorläufig ist das jedoch noch tiefes Geheimnis.

Bei *Herrn Hermann Mueller* (1904) hat der Storch am 3. Oktober ein strammes Knäblein hinterlassen. — Herzliche Glückwünsche!

Frl. Alida Degeler, Ph. D., (1908) ist jetzt am State College of Washington.

Herr Fritz Nicolai, einer der letztjährigen Abiturienten, hat seine Stellung an der „State Industrial School for Boys" in Waukesha aufgegeben und ist jetzt Huptlehrer der öffentlichen Schule in Valders, Wis. Er bezieht ein Gehalt von $90 monatlich, gewiss ein recht schöner Anfang. Wir wünschen ihm weitern Erfolg.

A.

IV. Umschau.

Die *Versammlung der modernsprachlichen Abteilung der Wisconsin Teachers' Association* war in diesem Jahre besonders erfolgreich und überaus gut besucht. Professor Starr Willard Cutting von der Chicagoer Universität sprach in trefflichen, tiefempfundenen Worten über „Modern Language Instruction and Patriotism." Er gab einen geschichtlichen Überblick über die Einführung des deutschen und französischen Sprachunterrichts hierzulande; er wies nach, was wir Deutschland auf dem Gebiete des Erziehungswesens danken. — Aus rein pädagogischen Gründen sollte der fremdsprachliche Unterricht in der Elementarschule anfangen, selbst auf Kosten des Unterrichts in den Naturwissenschaften und der Mathematik, weil die Sprachorgane in diesen Jahren am biegsamsten sind. — Deutsch auszurotten, wäre töricht, besonders in der Kriegszeit. Einem Feinde erfolgreich gegenüber zu treten, dessen Macht, Hilfsquellen, Ideale und Einrichtungen man nur aus Übersetzungen kennen gelernt hat, ist eine hoffnungslose Aufgabe.

Den zweiten Vortrag hielt Frl. Lockie Dine über Wege und Mittel, dem Schüler der Elementarklassen eine Kenntnis von Land und Leuten beizubringen.

Herr Direktor Griebsch behandelte dasselbe Thema mit Bezug auf die High School und hielt darauf eine Musterlektion mit High School-Schülern über die Einleitung zu Schillers Tell.

„Unter dem Vorwande des Patriotismus," bemerkt eines unserer Wechselblätter ganz treffend, „arbeitet man jetzt im ganzen Lande daraufhin, deutsche Sprache und Literatur aus unsern Schulen zu beseitigen. Dies ist, gelinde gesagt, ein sehr kurzsichtiger Patriotismus." Zur weiteren Ausführung zitiert das Blatt einen Artikel Professor H. W. Pumketts von der Columbia-Universität aus der „New York Times."

U. a. schreibt Prof. Pumkett: „Um nicht missverstanden zu werden, sei gesagt, dass ich nicht pro-deutsch bin. Mein Interesse an dieser Frage bedeutet nicht, dass ich ein deutscher Pro-

pagandist bin, sondern dass ich sie vom wissenschaftlichen Standpunkt aus als wichtig erachte. Ich vermag wirklich nicht zu verstehen, was die gegenwärtige Weltkrisis mit dem Sprachunterricht zu tun hat, ausgenommen, dass sie den Wert des Unterrichts in allen fremden Sprachen stärker betont....Die Verzichtleistung auf die Kenntnis einer fremden Sprache ist gleichbedeutend mit dem Fortwerfen des Schlüssels zu einer Schatzkammer. Es war Basil Gildersleeve, wie ich glaube, der einst sagte: „Die Kenntnis der deutschen Sprache ist für den Schüler, was reine Wäsche für den Gentleman ist. Dem Gelehrten und Studierenden gegenüber bedarf es keiner Beweisführung dieser Tatsache. Sie wissen, dass selbst wenn deutsch nirgends mehr gesprochen würde, es für sie lohnen würde, die tote Sprache zu erlernen. Um aber auch dem Uneingeweihten, der sich von dem Geschrei gegen den deutschen Sprachunterricht beeinflussen lassen mag, einen Einblick zu gewähren, weise ich ihn aur nachstehende wenige von vielen Punkten hin:

Das deutsche Volk ist auf industriellem Gebiete eins der hervorragendsten der Welt. Es hat sich die ehrende Stellung in bewundernswerter kurzer Zeit und angesichts des schärfsten Wettbewerbs erworgen. Erscheint es wahrscheinlich, dass der Ausgang des Krieges es lange dem Welthandel fernzuhalten vermag? Selbst wenn die Entente einen Boykott gegen Deutschland durchzuführen versucht, werden—allen Anzeichen zufolge—die Vereinigten Staaten sich diesem nicht anschliessen, im Gegenteil, die Handelsbeziehungen der beiden Nationen dürften lebhafter werden als je zuvor. Und ferner lässt sich vernünftigerweise annehmen, dass ein Land mit 68,000,000 Einwohnern, so günstig wie Deutschland im Herzen Europas belegen, der Erbe grosser musikalischer, literarischer und künstlerischer Überlieferungen, als Faktor der Weltzivilisation ausgeschaltet werden kann?

Der deutsche Sprachunterricht mag vielleicht hier und da im Lande abgeschafft werden, auf die Dauer werden jedoch nur die Schüler hierunter zu leiden haben, keinesfalls aber Deutschland. Es erscheint bedauernswert, dass wohlmeinende, aber törichte Patrioten keinen besseren als diesen Weg finden können, ihren Eifer zu betätigen. Wie wäre es, wenn sie sich bemühten, etwas dazu beizutragen, dass wir den Krieg gewinnen?"

Herr Potter, der Milwaukeer Schulleiter, hat einen Plan ausgearbeitet, um *den deutschen Unterricht* an den Elementarschulen langsam aber sicher ins Jenseits zu befördern. Die Hauptpunkte seines Berichtes sind die folgenden:

1.) Es soll in Zukunft nur eine Fremdsprache in jedem Schulhause gelehrt werden.

2.) Wenn die Zahl der am fremdsprachlichen Unterricht teilnehmenden Schüler einer Schule weniger als die Hälfte der dazu berechtigten beträgt, so soll dieser Unterricht ausfallen.

3.) Der Unterricht in der Fremdsprache soll von Semester zu Semester in der nächsthöheren Klasse abgeschafft werden, bis er aus sämtlichen 8 Graden entfernt ist.

4.) Fremdsprachlicher Unterricht soll nur noch in sogenannten Departemental-Schulen, d. h. in Schulen erteilt werden, in denen in jedem Fach von einer besonderen Lehrkraft unterrichtet wird, wie schon jetzt in unseren Hochschulen.

In *Chicago* ist der Bericht des dortigen Schulleiters Shoop bezüglich des deutschen Unterrichts mit 8 gegen 1 Stimme gutgeheissen worden. Demnach soll am ersten Februar nächsten Jahres *der deutsche Unterricht* im 5. und 6. Grade der öffentlichen Schulen eingestellt werden. Im 7. und 8. Grade soll die deutsche Sprache zwar noch gelehrt werden, aber in nicht mehr als 20 Schulen. In den Junior-High-Schools sollen französische, deutsche und spanische Klassen eingerichtet werden, falls genügende Anmeldungen vorliegen.

Anlässlich der Reformationsfeier in *Philadelphia* haben die lutherischen Kirchen auf dem Boden des lutherischen Seminars in Mt. Airy ein *Mühlenberg-Denkmal* enthüllt, dessen Unterbau mit den Reliefs aber noch der Vollendung harrt. Es gehört mit zu den schönsten religiösen Denkmälern des Landes.

Herr Dr. C. J. Hexamer, der langjährige und rührige Präsident des Nationalbundes, beabsichtigt, wegen seiner durch Kampf und Anfeindung zerrütteten Gesundheit, sein Amt niederzulegen.

Herr J. H. Henke ist in seiner neuen Stellung als Superintendent von Auglaize Co., Ohio, bereits tüchtig an der Arbeit. In einem kürzlichen Bericht an die Schulbehörde weist er auf verschiedene Mängel gesundheitlicher und sittlicher Art hin, die er in seinem Schulbezirk beobachtet hat.

Herr *Professor Ernst Feise* hat seine Stellung an der Universität Wisconsin, die er seit acht Jahren mit grossem Erfolg bekleidet hat, niedergelegt.

Herr *Carl A. Krause* hat am 26. Oktober vor der neusprachlichen Abteilung der N. E. Ohio Teachers' Association, die in Cleveland tagte, einen Vortrag über die direkte Methode gehalten. — Auch sonst wirkt Herr Dr. Krause unentwegt für die gute Sache. Seine regelmässigen Vorlesungen über neusprachliche Methodik und Phonetik finden in diesem Jahre im Hunter College der Stadt New York jede nMontag von 4:45 bis 6:15 abends statt.

Professor Heinrich Keidel, bisher an der Ohioer Staatsuniversität, hat die pädagogische Direktorstelle an der Elizabeth Duncan School in Tarrytown, N. Y., übernommen. Die Schule wurde von der Schwester der Isadora Duncan, der berühmten Tänzerin, gegründet und hat als ihre Tendenz: „Erziehung zum Leben durch Kunst und Schönheit."

Die Deutschlehrer haben wahrlich ihre Not, es heutzutage allen Leuten rechtzumachen. Aus Indianapolis stammt *folgender Angriff:*

„Whereas, the German Department of our public schools only recently was teaching our children to take the oath of allegiance to our government and to sing our national songs in the German language, thereby giving unwarranted influence and comfort to our enemies....'

Mir wird von alledem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.

Die Studenten von Bethel College in Kansas geben eine 16seitige Zeitschrift, „Die Monatsblätter," heraus, deren erste Hälfte in deutscher, die andere in englischer Sprache erscheint. Das Blatt macht einen sehr guten Eindruck, besonders der deutsche Teil.

Der Widerstand gegen das in New York eingeführte Gary-Schulsystem, dass allerlei Demonstrationen dagegen ins Werk gesetzt werden, überrascht die Behörden, da sie sich den Grund nicht zu erklären vermögen. Das System ist nach der neuen Industriestadt Gary, in Indiana, einer Schöpfung der U. S. Steel Co., benannt. Die Grundidee ist, die Kinder den ganzen Tag in der Schule zu halten. Enstanden ist sie aus der Tatsache, dass die Bewohner von Gary mit wenigen Ausnahmen in den dortigen Fabriken beschäftigt sind und man will sie auf diese Weise von der Sorge befreien, dass die Kinder vor Schaden bewahrt bleiben, wenn sie nicht in der Schule sind. Wenn die Kinder mit ihren Schularbeiten fertig sind, werden allerlei Spiele, mit denen ein erzieherischer Zweck verknüpft ist, veranstaltet. Auch sind finanzielle Gründe dabei massgebend, indem unter dem System an Lehrkräften gespart werden kann. Das sieht sehr bestechend aus, übersieht aber das psychologische Element. Kinder wollen nicht den ganzen Tag an das Schulhaus gefesselt sein. Der jedem Menschen angeborene Freiheitssinn, der sich schon in der Wiege offenbart, strebt nach selbstständigem Handeln. Die Kinder wollen spielen, wie es ihnen gefällt und nicht, wie es ihnen vorgeschrieben wird. Sie wollen ihrer Phantasie wenigstens zeitweise freien Lauf gestatten und nicht immer in der pädagogischen Zwangsjacke gefesselt sein. Die Eltern, die sich an den Demonstrationen beteiligten, stimmen mit ihren Kindern überein, weil sie ebenfalls ein Freiheitsempfinden besitzen, und dann wollen sie sich das Verfügungsrecht über ihre Kinder nach der Schulzeit nicht nehmen lassen. Die Demonstrationen in New York sind ein beachtenswertes Anzeichen, dass die heutige Pädagogik in der Dressur zu weit geht.

Der Unterrichtsminister *Badens* ermöglicht Schülern der Volksschule nach dem 4. Schuljahr den *Eintritt in eine höhere Lehranstalt* ohne Aufnahmeprüfung, sofern sie im Lesen, Rechnen und Rechtschreiben Note „gut" haben und vom Lehrer als geeignet bezeichnet werden.

Unter der Überschrift *„Frische Luft in den Schulzimmern"* bringt die schweizerische „Jugendwohlfahrt" in der Oktobernummer 1917 einen Be-

richt über ein amerikanisches Schulexperiment, das auch uns interessieren dürfte.

„Der von der Stadtverwaltung Philadelphia angestellte Arzt, der als „medizinischer Inspektor" der Hygiene die Schulen Philadelphias überwacht, hat einen Versuch unternommen, der sich ungewöhnlich gut bewährt haben soll. Der Inspektor liess eine Anzahl Schüler längere Zeit ausschliesslich in Klassenzimmern unterrichten, deren Fenster unausgesetzt geöffnet gehalten werden, Sommers wie Winters. Er wendete sich an die Eltern der Schüler, stellte ihnen die voraussichtlichen Folgen des Experimentes dar und erhielt auch von einer grossen Anzahl von Eltern die Genehmigung. Die Fenster des Klassenzimmers wurden also überhaupt nicht geschlossen und das Zimmer auch nicht geheizt; dagegen wurden die Schüler mit warmen Mänteln, Mützen, Trikots und warmen Handschuhen ausgerüstet. Nur an Tagen mit ungewöhnlich scharfer Kälte wurde das Zimmer geheizt, wobei jedoch die Fenster offen blieben. Der Vergleich der Schüler dieser „ventilierten Klassen" mit den anderen Schülern sprach in allen Punkten zugunsten des Klassenzimmers mit ständig geöffneten Fenstern. In der frischen Luft wurde besser, reinlicher und auch schneller gearbeitet. Die Auffassungskraft der Kinder war frischer und angeregter. Apathie, Schläfrigkeit und Langsamkeit wurden überhaupt nicht beobachtet. Die Klassendisziplin war verhältnismässig viel besser als in den nicht ventilierten Klassen. Die Intelligenz war unbestreitbar lebhafter und das ganze Verhalten der Schüler befriedigender. Parallel mit dieser günstigen Beeinflussung des ganzen geistigen und seelischen Habitus der Kinder verlief auch die körperliche und gesundheitliche Entwicklung der Zöglinge der „ventilierten Klassen" erheblich günstiger als bei den anderen Schülern. Während der zwölf Wochen, die der Versuch währte, nahmen die Schüler, die ausschliesslich in Klassenzimmern mit offenen Fenstern unterrichtet wurden, im Durchschnitt ein Kilo zu, während die Gewichtszunahmen bei den Kindern, die ihren Unterricht bei geschlossenen oder nur zietweilig geöffneten Fenstern empfingen, durchschnittlich nur ein halbes Kilo betrugen. Auch der allgemeine Gesundheitszustand war in den Klassen mit immer geöffneten Fenstern erheblich günstiger, die Zahl der Erkrankungen war geringer als bei den andern Schülern, und vor allem erwies es sich, dass die Kinder der „ventilierten Klassen" in sehr kurzer Zeit so abgehärtet waren, dass Erkältungen und katarrhalische Infektionen bei ihnen überhaupt nicht mehr eintraten."

Im Frühjahr 1915 wurde von *Generalgouverneur in Belgien*, v. Bissing, ein Volksschulgesetz in Kraft gesetzt, das jeder Gemeinde die regelmässige und *unentgeltlich ärztliche Untersuchung der Schulkinder* zur Pflicht macht. Diese Verpflichtung erstreckt sich auf alle Schulen einschliesslich der Kindergärten und Bewahranstalten. Der betreffende Arzt muss die Kinder bei ihrem Eintritt und im Verlaufe des dritten, fünften sowie des letzten Schuljahres gründlich untersuchen. Hierzu kommt eine allmonatlicher Besuch in der Schule. Einzelne Kinder können unter besondere Überwachung gestellt werden. Eine Behandlung durch den Schularzt findet nicht statt; er hat bloss den Gesundheitszustand festzustellen und Verhaltungsmassregeln zu geben. An Stelle der schulärztlichen Untersuchung kann auch eine solche durch den Hausarzt treten, doch muss dieser den vorgeschriebenen Bericht erstatten und der ärztlichen Schulaufsicht übermitteln.

Sehr lesenswert ist ein Artikel im „American Schoolmaster" vom 15. Oktober 1917 von Frl. Florence Shultes über „*The World War and the Status of Woman.*". Besonders interessant, wenn auch möglicherweise etwas übertrieben, sind die Ausführungen über Eheverhältnisse nach dem Kriege. Ernste Denker, nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, sollen sich offen zu Gunsten der Vielweiberei ausgesprochen haben. In England gibt es heute vier Frauen auf einen Mann, und wenn man körperlich taugliche, die eine Familie ernähren können, berücksichtigt, so ist das Verhältnis 6 zu 1. — In Frankreich und Deutschland soll es noch schlimmer aussehen. —

Die schweizerische „Jugendwohlfahrt" bringt Auszüge aus einem Artikel Friedrich Soenneckens in Bonn über „*Schriftlesbarkeit*," den er in der deutschen „Optischen Wochenschrift" veröffentlichte. Soenneckens Aufsatz ist eigentlich eine Entgegnung auf die

Untersuchungsergebnisse des Dr. Alex. Schachwitz, die beweisen sollen, dass die deutsche Schrift, die Fraktur, besser lesbar sei als die Antiqua. Dr. Schachwitz hatte mit Hilfe des Nystagmographen festkestellt, dass beim Lesen der Antiqua mehr Augenbewegungen gemacht werden, und schloss daraus auf eine grössere Ermüdbarkeit beim Lesen der Antiqua. — Soennecken weist darauf hin, dass es verfehlt sei, aus der grösseren Zahl der Augenbewegungen beim Lesen auf die Ermüdung der Augen schliessen zu wollen; es sei vielmehr umgekehrt: Je schneller, also mit je kürzerem Aufenthalte auf einer Stelle die Augen entlang gleiten, umso weniger Arbeit hätten sie zu leisten. Die wenigen Augenrucke deuteten vielmehr auf mühsameres Entziffern der Fraktur im Gegensatz zu mühelosem Überfliegen bei Antiquadruck, bei dem jedes einzelne Wort gleich aufgefasst würde, ohne dass es zu einer „Pause" komme. Durch die recht einleuchtende Darstellung Soenneckens scheint der Wert der viel angeführten Untersuchungen von Schackwitz sehr in Frage gestellt. —

Vor den Klassenlehrern des englischen Lehrervereins hielt der neue Vorsitzer dieser Abteilung eine Ansprache über *gegenwärtige Schulfragen in England.* Vor dem Kriege, sagte er, habe vielfach eine verächtliche Geringschätzung der Schule geherrscht; Gleichgültigkeit seitens der Armen, Argwohn, fast Verdacht bei den Reichen. Der Krieg offenbarte, dass die Schulbildung der Volksmassen weder den kaufmännischen, noch den politischen Bedürfnissen gerecht zu werden vermocht hat. — Allzusehr gehen die bestehenden Schulen auseinander. Die Primärschule wird fast nur von den Kindern der Arbeiter besucht; Stiftungs-, Latein- und städtische Mittelschulen sind beinahe ausschliesslich dem Mittelstande vorbehalten; die grossen Public Schools wie die alten Universitäten mit ihren Traditionen und Verbänden sind ein Vorrecht der Aristokratie und der Plutokraten. Dieses System verwirrt; es kostet viel und ist klassentrennend. Ein Gewinn des Kriges ist das Gefühl der Brüderlichkeit, der Zusammengehörigkeit, das der gegenseitige Verkehr im Felde geweckt hat. Den Sinn für gemeinsame nationale Interessen zu wecken, ist eine der höchsten Aufgaben unseres Schulwesens. Die Arbeit der technischen und der höheren Schulen muss die natürliche Fortsetzung der Volksschule sein. Von unten bis oben müssen die Schulen in organischer Verbindung stehen; nur die persönliche Fähigkeit, nicht der Geldsack des Vaters soll der Pass von Stufe zu Stufe werden. Die Schulgelder müssen verschwinden. Wo Armut den Aufstieg hindert, sollen Staatsbeiträge, nicht Almosen helfen Abfahren muss die Ansicht, dass Volksschulbildung so viel heisse, als anderer Leute Kind eine Gunst zu erweisen. Das Reich muss erkennen, dass die Stärke einer Nation der geistigen und moralischen Gesundheit ihrer Bürger entspricht. „Das Land ist am reichsten, dass die grösste Zahl edler und glücklicher Menschen nährt" (Ruskin). Weit offen soll für einen jeden der Schulweg sein, der die Möglichkeit bietet, in Handel, Industrie, Wissenschaft, Kunst aufwärts zu kommen. Eine einzelne Volksklasse vermag dem Bedürfnis des Reiches nach einer stets grösseren Zahl von gebildeten, geschickten, starken Bürgern, nicht zu genügen. Nur die Auswertung der geistigen Kräfte auch der sog. unteren Klassen wird das Reich durch Sturm und Kampf führen. Der erste Schritt zur Besserung wäre, die Schulklassen auf höchstens 40 Schüler zu beschränken, den Lehrern bessere Gehälter zu zahlen und die Schulpflicht auszudehnen.

John Andressohn.

Eingesandte Bücher.

Das edle Blut von *Ernst von Wildenbruch.* Edited by *John C. Weigel,* Instructor in German, The University of Chicago. New York, The Macmillan Company, 1917.

Höher als die Kirche von *Wilhelmine von Hillern.* Edited by *Stephen L. Pitcher,* Soldan High School, St. Louis, Missouri. New York, The Macmillan Company, 1917.

A First German Reader. With questions and vocabulary by *Irwin W. Roessler, Ph. D.*, Chairman of the M. L. Dept. High School of Commerce, New York, N. Y. Drawings by *Charles F. Arcieri* and *E. A. Furman.* American Book Company.

Wilhelmine von Hillern, Höher als die Kirche. Eine Erzählung aus alter Zeit. Edited by *A. Kenngott, A. M.*, Professor of German, State Normal School, La Crosse, Wisconsin. Illustrated. Charles Scribner's Sons, New York, 50 cents.

Sprach- und Lesebuch. By *W. H. Gohdes*, Head of the Department of Modern Languages, Horace Mann School, New York City, and *H. A. Buschek*, Head of the Department of German, Polytechnic Preparatory School, Brooklyn, N. Y. New York, Henry Holt and Company, 1912. $1.12.

Alternative Exercises to Vos's Essentials of German. Fourth Edition. By *B. J. Vos*, Professor of German, Indiana University. New York, Henry Holt and Company, 1917. 32 cents.

Immensee von *Theodor Storm.* Edited by *Alma S. Fick, A. M.*, Madisonville High School, Cincinnati, O. Now York, The Macmillan Company, 1917.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Romane, Geschichtliches und Biographisches in prächtiger Auswahl.

Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Alterstufen.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding AUS NAH UND FERN:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) $0.70; in clubs of six or more $0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

The War Department, by direction of the Secretary of War, recently distributed 350 copies of AUS NAH UND FERN among the Officers' Training Camps of the country.

Aus Nah und Fern, Francis Parker School,

330 Webster Avenue, Chicago.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII. **Dezember 1917.** **Heft 10.**

Zu Theodor Storms hundertstem Geburtstag.*

(*14. September.*)

Von **Dr. Max Zollinger.**

Theodor Storm! Mit seltsam fernem Klang, fremd und doch vertraut, trifft sein Name in der misstönigen Gegenwart unser Ohr. Eine verdämmernde Welt tut sich auf, gegenständlicher, greifbarer zwar als die eines Joseph von Eichendorff, aber durchflutet von ebenso starker Stimmungsromantik: die blühende Heide liegt im Glanze der Junisonne, hinter den behäbigen Bürgerhäusern am Markt träumen duftende Gärten, aus Lindenwipfeln reckt sich der Pfortenturm der Ritterburg empor, und hinter Dünen und Deichen blaut das Meer und singt sein urewiges Lied. Nicht so sehr der Menschenschlag, den seine gewissenhafte Künstlerhand geformt — die Stimmung, die jede seiner Schöpfungen vom kleinen Vierzeiler bis zur breit angelegten Novelle ausatmet, haftet in der Erinnerung und sichert seiner Kunst Eigenwert und dauernde Geltung. Acht starke Bände füllt sein dichterisches Lebenswerk, und davon entfallen auf die Lyrik nicht viel mehr als hundert Seiten; dennoch fühlte er sich selbst in erster Linie als Lyriker, und aus seiner Lyrik ist letzten Endes auch seine Novellistik aufgeblüht.

* **Aus der „Schweizerischen Lehrerzeitung".**

Heimatkunst in des Wortes edelster Bedeutung ist Theodor Storms gesamte Dichtung. Die Erzählung „Unter dem Tannenbaum" bekennt die Sehnsucht des Husumer Advokaten, der, durch die Dänenherrschaft mit Weib und Kind aus der Heimat verscheucht, in einem bitteren Dezennium der Verbannung „die Not der Fremde" auskostet. Er nimmt leidenschaftlichen Anteil am Geschick Schleswig-Holsteins; wie aber die Stunde der Befreiung geschlagen hat und er als Landvogt in die Vaterstadt Husum zurückkehren kann, erlischt sein Interesse für die Kämpfe der Völker:

„Nun ist geworden, was du wolltest,
Warum denn schweigest du jetzund?
Berichten mag es die Geschichte,
Doch keines Dichters froher Mund."

Was sich in der kleinen Welt seiner Familie ereignet, ergreift ihn tiefer als die geräuschvollen Vorgänge auf der Bühne der Weltgeschichte: das Weihnachtsfest vor allem mit seinem Kinderjubel und den herrlichen, durch das ganze Haus streichenden Kuchendüften ist für ihn immer wieder ein so wichtiges und erquickliches Ereignis, dass er nicht müde wird, davon zu singen und zu sagen; selbst den Hagestolz Gottfried Keller lässt er fast Jahr für Jahr von Husum und dann von seinem Altershausen Hademarschen aus das grosse Erlebnis in allen seinen Einzelheiten — den goldenen Märchenzweig nicht zu vergessen! — mitgeniessen.

„Wir können auch die Trompete blasen
Und schmettern weithin durch das Land;
Doch schreiten wir lieber in Maientagen,
Wenn die Primeln blühn und die Drosseln schlagen,
Still sinnend an des Baches Rand."

Er wandert über die Heide, in deren weltverlorene Einsamkeiten noch kein Klang der aufgeregten Zeit drang, hört die Bienen summen und die Lerchen jubilieren, sieht das kühle Mondlicht über den nachtstillen Garten fliessen, den Herbst seine Schleier über der schönen Welt lüften und die weissen Möven im Abendschein über dem Haff schweben, und der Zauber der Jugend verklärt selbst die nebelfeuchte graue Stadt am Meer, seine Vaterstadt, an der sein Herz in heisser Liebe hängt.

Die heimische Natur — ihre Bedeutung für Storms Kunst hat Walter Reitz feinfühlig dargestellt — bildet den Stimmungshintergrund seiner erzählenden Dichtung, oder besser: der Stimmungswert des Stadt- und Landschaftsbildes gebiert Theodor Storms Erzählungskunst. In weiche Naturstimmung getaucht sind die ersten Idyllen des Dreissigjährigen: vom altmodischen Ziergarten mit der Lindenlaube und der Schaukel davor zwischen Kirschen- und Aprikosenbäumen erzählt die Grossmutter im Saal, der vor mehr als zwei Menschenaltern den mit Muscheln

ausgestreuten Steig und die Buchsbaumrabatten verdrängt hat; der Mond scheint auf feine Mädchenhände, aus dem Schatten der Friedhofmauer ragt ein schwarzes Grabkreuz in die Sommernacht, und sehnsüchtig schwimmt der Entsagende („Immensee") hinaus in den See zu der weissen Wasserlilie, die sich einsam auf den Wellen schaukelt. Und auch später, wie die Wehmutszähren spärlicher fliessen und die Menschen das Leben mit derberen Händen erfassen lernen, findet die Phantasie des Dichters in der Natur die Symbole für das, was der blosse Verstand nicht zu deuten vermag: das Heimweh nach der geliebten Toten schwebt als dunkler Schmetterling über ihrem Sarg in der Gruft, und um den Turm von Sankt Jürgen schiessen die Schwalben, die auch in Liliencrons Sizilane als Sinnbild des Ewigbestehenden den Ablauf des Menschenlebens begleiten.

Noch aus einer anderen Quelle fliesst die Stimmung in Theodor Storms Dichtung: aus dem Zauber der Vergangenheit. Die reine Harmonie von Empfindung und Form, die er in der Kunst des Pfarrers von Cleversulzbach fand, führte ihn in der ersten Hälfte seines Lebens mit Eduard Mörike zusammen; in der Vorliebe für die Vergangenheit, für das achtzehnte Jahrhundert vor allem, begegnet ihm, den er schon zuvor als „stillen Goldschmied und silbernen Filigranarbeiter" gepriesen, an der Schwelle des letzten Lebensjahrzehntes Gottfried Keller, und wenn auch jeder von ihnen durchaus eigene Wege geht und dem lässigeren Züricher die überstrenge künstlerische Selbstzucht des Mannes am fernen Nordmeer nicht ganz zusagt — sie fördern sich doch gegenseitig durch mancherlei „handwerkliche Ratschläge und Winke", indem sie sich, wie Keller schon im zweiten Brief an Storm festhält, wie ältliche Klosterherren von den gesprenkelten Nelkenstöcklein berichten, die jeder an seinem Orte zieht. Freilich zeigt sich gerade im Verhältnis Storms zur Vergangenheit die romantische Grundstimmung seines Wesens im Gegensatz zum entschiedenen Realismus des Schweizers: er fängt das Bild der Welt mit Vorliebe nicht direkt, sondern im Spiegel der Erinnerung auf, der die Konturen leicht verwischt und die Farben dämpft. Ein grünes Blatt erzählt, sorgsam zwischen Tagebuchblätter im Ranzen des Soldaten gebettet, von einem kurzen Sommertraum, Reste alten Mauerwerkes künden längst verjährte Freveltat, eine Stutzuhr, ein Medaillon, eine Schatulle mit alten Manuskripten wird zur „tönenden Vergangenheit", aus zerschlissenen Polstermöbeln und verstaubten Gardinen wirbelt die Munterkeit und die Grazie entschwundener Zeiten auf, und eine geheimnisvoll abgekürzte Grabschrift wird nachträglich durch ein Büschel vergilbter Papierblätter mit alten Schriftzügen gedeutet. Der Einsame in der Novelle „Immensee" folgt mit den Augen einem hellen Streifen Mondlicht, der langsam über die Wand seiner dunkeln Kammer rückt, bis er auf ein Bild in schlichtem schwarzem Rahmen fällt: „Elisabeth!" flüstert der Alte, und

sogleich wandelt sich die Zeit — er ist in seiner Jugend. Oder der Erzähler spricht zu einem auserwählten Publikum, zu einem Freund, einem wiedergefundenen Hausgenossen: der wackere Drechslermeister und Mechanikus in der meisterhaften Kindernovelle „Pole Poppenspäler" bekennt dem jungen Naseweis, auf welch ehrenhafte Art er zu seinem Übernamen gekommen ist, die Grossmutter plaudert im Saal nach der Taufe der Enkelin von jener stillen, andächtigen Zeit, da noch alle Dienstmädchen Trine und Stine hiessen und jeder den Rock nach seinem Stande trug und das Regieren klüglich den Majestäten und ihren Ministern überliess. Oder die zerblätterte Urkunde, oder die Erinnerung des Erzählers hält nur einzelne Momente fest, und die Phantasie des Zuhörers muss sie so gut wie möglich zu einer geschlossenen Kette zusammenfügen: „Ich kann nur einzelnes sagen; nur was geschehen, nicht wie es geschehen ist; ich weiss nicht, wie es zu Ende ging, und ob es eine Tat war oder ein Ereignis, wodurch das Ende herbeigeführt wurde. Aber wie es die Erinnerung mir tropfenweise hergibt, so will ich es erzählen." („Auf dem Staatshof.")

Selbst jede der fünf Vergangenheitsgeschichten der letzten Schaffensperiode („Aquis submersus", „Renate", „Zur Chronik von Grieshuus". „Ein Fest auf Haderslevhuus", „Der Schimmelreiter") präludiert eine epische Vorrede, die die Kluft zwischen damals und jetzt überbrückt, den Geschehnissen den Vorzug geschichtlich verbürgter Glaubwürdigkeit verleiht und die persönliche Fühlung des Lesers mit den Gestalten der Dichtung herzustellen sucht. Den „Schimmelreiter" umschliesst sogar ein doppelter Rahmen: in irgend einer verschollenen Zeitschrift, die er vor einem halben Jahrhundert im Hause seiner Grossmutter durchflogen, hat der Dichter, wie er versichert, den Bericht eines Reisenden gelesen, dem ein alter Dorfschulmeister in einer Sturmnacht die Geschichte des Deichgrafen Hauke Haien anvertraute. So schraubt sich die Erzählung, in der Gegenwart beginnend, allmählich ins achtzehnte Jahrhundert zurück. Freilich gewinnt der Rahmen in Storms Novellistik trotz seiner gesprächigen Breite nicht die Bedeutung, die er für die Erzählungskunst Conrad Ferdinand Meyers besitzt; er ist vorwiegend äusseres Stimmungsmittel, während er bei Meyer in innerlicher, seelischer und künstlerischer Beziehung zum Inhalt der Novelle selbst steht: im „Amulett" und im „Heiligen" z. B. dämpft die milde Gegenwart die Farbengrelle weltgeschichtlicher Umwälzungen, und umgekehrt hebt im „Plautus" der glänzende Renaissancerahmen den historischen Grundgehalt der Erzählung hervor, „die Verweltlichung des hohen, die Vertierung des niederen Klerus und den ehrlichen Fond in der deutschen Volksseele" (Meyer an Fr. v. Wyss). Über Meyer hinweg in das Zeitalter Scheffelscher Spätromantik weist auch die altertümelnde Sprache der meisten dieser Novellen aus der Vergangenheit; immerhin fielen Kellers grundsätzliche Bedenken gegen den „verjährten Sprachstil", die „Rokoko- und Chronikalformen" doch nicht

auf ganz unfruchtbaren Boden (Briefwechsel zwischen Keller und Storm, herausgegeben von A. Köster, 1904, S. 44, 48): der „Schimmelreiter", die gewaltige Tragödie des missverstandenen Genies, dem ein einziger Kompromiss mit der stumpfen Masse das Genick bricht, erfüllt Kellers Forderung „grösserer Einheit und Gleichmässigkeit im Tempo und Marschschritt und -tritt".

Neben den Vergangenheitsnovellen einher läuft aber ein Rudel Gegenwartsgeschichten, die den alternden Erzähler auf die Pfade realistischer Wirklichkeitsfreude und moderner Problemkunst führen, ohne dass er dabei den romantischen Grundton seines Wesens und Gedichts zuzudecken vermöchte. Da durchquert er die kleine Seestadt vom Markt bis zum Hafen, da guckt er durch die Fenster der Bürgerhäuser und mitunter auch der Tagelöhnerkaten und erspäht, wie das Glück mit leisem Mädchenfuss ins Zimmer gleitet oder das Unheil — es mag Spökenkieker oder Makler Jaspers oder Siebert Sönksen oder Tante Jule heissen — hinterherschlurft, wenn ihm die Türe nicht schliesslich doch vor der Nase zuschlägt. Hut ab vor dem wackern Vetter Christian, dass er, kecker und daher glücklicher als der Nachbar Doktor drüben am Markt, sich die kleine Mamsell Julie als lustiges Ehegespons ergattert, der alten Caroline zum Trotz, die Salomon Landolts Hausdrachen an fürgsorglicher Energie nichts nachgibt. Hut ab vor den beiden feindlichen Brüdern, den Söhnen des Senators Christian Albrecht Jovers, die sich schliesslich über die trennende Mauer hinweg — „Komm röwer! seggt de Papagoy" — die Hand reichen, weil ihnen eine gute Stunde plötzlich die erlösende Friedensformel beschert hat: der heiss umstrittene Garten am Friedhofssaum bleibt ihr gemeinsames Refugium, und Frau Christine wird im Pavillon allsonntäglich des blinkenden Kaffeetisches warten und den Versöhnten den duftenden Mokka kredenzen: „„Aber wie war's nur möglich, dass dies damals keinem von uns beiden eingefallen ist?" Herr Christian Albrecht lächelte. „Ich glaube, Friedrich, wir haben damals beide etwas laut geredet; da konnten wir die eigene Herzensmeinung nicht vernehmen." "

Solch feine Lustspielstimmung weiss der Alternde der Wirklichkeit freilich immer seltener abzulauschen. Verbannung, Tod der Frau Constanze, neue Ehe, herbe Vatersorgen, Rücktritt vom Amt, schwere Krankheit — sein Geschick gibt ihm Exempel zu lösen, die nicht alle ohne Rest aufgehen, und wes das Herz des Menschen voll ist, des geht des Dichters Mund über. Eigenes Erleben legt ihm vor allem das Problem des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern nahe. Erschütternd kündet „Viola tricolor" die Seelenkämpfe des Kindes und seiner Stiefmutter, die nach qualvollem Sichsuchen und Sichmeiden die Mutterschaft der jungen Frau vereint. Storm kennt und anerkennt die geheimnisvolle Macht des Blutes: „Er war, da er noch lebte, nur ein armer, törichter Mann, aber er war

doch mein Vater, und es hat mich sonst doch keiner so geliebt", schluchzt Lore („Auf der Universität"); doch das ertrotzte Wiedersehen mit der unwürdigen Mutter („Von Jenseit des Meeres") kuriert Jenni von ihrer Kindessehnsucht und führt sie zum harten Vater zurück, und die bestialische Brutalität des Etatsrates tilgt die natürliche Zuneigung aus den Herzen der Kinder, die an ihrem entarteten Vater zugrunde gehen. Dreimal bangt ein Vater um seinen Sohn, der seiner Führung entglitten ist: Bötjer Basch verliert zwar, trotzdem er den Brief des Ausgewanderten nicht gekriegt hat, das Vertrauen in seinen Fritz nicht, und er kann nach schwerem Herzeleid schliesslich im Wochenblättchen anzeigen, dass „unter dem Beistand seines glücklich heimgekehrten Sohnes Fritz als ausgelerntem und wohlerfahrenem Böttchergesellen Bestellungen jeglicher Art wieder prompt und sauber bei ihm ausgeführt werden"; Carsten Curator dagegen treibt den entgleisten Sohn hartherzig in den Tod, und Hans Kirch stösst seinen Heinz von sich, weil er — Portokalamitäten schaffen im Briefwechsel zwischen Storm und Keller heitere Zwischenfälle — den heiss ersehnten Brief nicht frankiert hat. Hebbels Meister Anton mit der Mühlsteinhalskrause schaut den beiden sittenstrengen Vätern über die Schulter, und Keller, der zwar „sonst die harten Köpfe, die ihre Söhne quälen", nicht liebt, gibt zu, dass aus künstlerischen Gründen „die Sache hier so sein müsse".

Ein dunkles Verhängnis waltet über den Menschen in Storms Altersdichtung, und sie müssen, entsagend, selber damit fertig werden, denn der Erzähler versagt sich selbst wie seinen Geschöpfen den Trost des frommen Glaubens an die göttliche Gerechtigkeit, die, wenn nicht schon hier, so doch bestimmt dort den Sünder bestraft, den Guten aber gebührend belohnt.

„Der Glaube ist zum Ruhen gut,
Doch bringt er nicht von der Stelle;
Der Zweifel in ehrlicher Männerfaust,
Der sprengt die Pforten der Hölle."

Freilich — und das mag sich jeder merken, der seinen Atheismus prahlerisch zur Schau stellt wie Peter Gilgus mit dem wahren Auge Gottes — nach Storms Überzeugung durchbricht nur der tapfere Skeptizismus des ehrlichen Kämpfers vom Schlage Lessings die Schranken herkömmlichen religiösen Denkens, dem dennoch ein weit höherer Wert innewohnt als dem blasierten Unglauben des oberflächlichen Freidenkers. Das Gedicht „Einer Toten" halte, bekennt Storm (Briefwechsel mit Keller, S. 82) ohne Bezug auf einen bestimmten Fall nur den Eindruck fest, den der Anblick einer Leiche auf jeden Menschen mache und wovor es keine Rettung gebe als den Glauben an ein Wiederaufleben in einem

anderen Zustande, wenn er selbst diesen Glauben auch nicht teilen könne; und er darf von sich das stolze Wort sagen:

> **„Was ich gefehlt — des einen bin ich frei:**
> **Gefangen gab ich niemals die Vernunft,**
> **Auch um die lockendste Verheissung nicht;**
> **Was übrig ist — ich harre in Geduld."**

Der Arzt („Ein Bekenntnis"), der sich, um seinem Weib die letzten fürchterlichen Qualen zu ersparen, gegen die Heiligkeit des Lebens vergangen hat, anerkennt weder ein irdisches noch ein himmlisches Gericht, trotzdem oder weil sein sittliches Empfinden durchaus durch das protestantische Gebot der Selbstverantwortung bestimmt ist: „Ich weiss zu wohl, weder Richter noch Priester können mich erlösen; mein war die Tat, und ich allein habe die Verantwortlichkeit dafür; soll eine Sühne sein, so muss ich sie selbst finden"; er sühnt sein Vergehen, indem er als Missionsarzt in Demut mit seinem Wissen dem Leben dient, und an seinem Grabe gesteht selbst der fromme Geistliche, dass ihn die echte Liebe Gottes begnadet habe, „obwohl er den rechten Weg des Heils verschmähte". Pfarrherrlichen Zuspruch lehnt ebenso entschieden wie Reuters Onkel Bräsig oder Hans Hoffmanns prächtige Tante Fritzchen die sterbende Lena Wies ab: sie „hatte über Leben und Tod" ihre eigenen Gedanken, und es lag nicht in ihrer Art, was sich durch lange Jahre in ihr aufgebaut hatte, auf Zureden eines Dritten in einer Stunde wieder abzutragen. Still und aufmerksam folgte sie den Auseinandersetzungen des Seelsorgers; dann, mit ihrem klugen Lächeln zu ihm aufschauend, legte sie sanft die Hand auf seinen Arm: „Hm, Herr Propst! Sie kriegen mi nich!" — Und er, in seinem Sinne, mag dann wohl gedacht haben: „Wehre dich nur! Die Barmherzigkeit Gottes wird dich doch zu finden wissen!" Der fromme Kinderglaube des kleinen Fräuleins im Schloss bricht beim ersten sehenden Blick in das Chaos des Kampfes aller gegen alle zusammen; da räumt der Freund die Trümmer des Kinderwunders mit schonender Hand hinweg, und staunend sieht sie „den Baum des Menschengeschlechtes heraufsteigen, Trieb um Trieb, in naturwüchsiger ruhiger Entfaltung, ohne ein anderes Wunder als das der ungeheuren Weltschöpfung, in welchem seine Wurzeln lagen".

In dieser durch die ewige Gesetzmässigkeit alles Naturgeschehens regierten Welt hat der herkömmliche Begriff der tragischen Schuld ebensowenig Raum wie der fromme Gottesglaube. Storm bekennt sich gelassen zu der fatalistischen Überzeugung seines Freundes Theodor Fontane, wie der Mensch in die Wiege gelegt werde, so werde er auch in den Sarg gelegt: „Meinst du", fragt Carsten die Schwester, „dass die Stunde gleich sei, in der unter des allweisen Gottes Zulassung ein Menschenleben aus dem Nichts hervorgeht? — Ich sage, ein jeder Mensch bringt sein Leben

fertig mit sich auf die Welt; und alle, in die Jahrhunderte hinauf, die nur einen Tropfen zu seinem Blute gaben, haben ihren Teil daran." Das Motiv der Vererbung, die biologische Bestätigung oder Umformung der überlieferten Schicksalsidee, hatte schon vor Ibsens „Gespenstern" Gottfried Keller im „Landvogt von Greifensee" mit feinem Takt verwertet; nun klingt es auch in der Dichtung Theodor Storms an: das leichte Blut der Mutter treibt Carstens Sohn ins Elend; John Riew' aber vermag das Kind der Freundin, die er selbst unwissentlich der Trunksucht zugeführt hat, durch Entsagung und aufopfernde Fürsorge dem Fluch der Vererbung zu entziehen und damit seine Schuld zum grossen Teil zu sühnen.

Das Interesse für das Vererbungsproblem und für pathologische Zustände körperlicher und seelischer Art rückt den Romantiker and Märchenerzähler Theodor Storm in die Nähe der Realisten der Jahrhundertwende. Der Säuferwahnsinn des hoffmannesken Herrn Etatsrates hält moderner Seelenanalyse freilich besser stand als die Genesung des ehemaligen Geisteskranken („Schweigen"), der sich durch ein offenes Bekenntnis seiner Frau gegenüber von der Angst vor einem Rückfall befreit, und der Geschichte des Arztes, der seinem Weib den Tod gibt, weil er ihre Krankheit für unheilbar hält, hinterher aber erfährt, dass ein chirurgischer Eingriff hätte Rettung bringen können („Ein Bekenntnis"), wird wohl auch der Kundige den Vorzug der Wahrscheinlichkeit zubilligen.

Und doch bezeugt gerade diese modernste Novelle Storms — gewiss nicht zu ihrem Vorteil — durch eine unnötige somnambulistische Zutat, dass Storm seiner lyrisch-romantischen Herkunft treu geblieben ist. Der leise, dunkle, der Sphäre des Unausgesprochenen, Unaussprechbaren entstammende Unterton seiner Lyrik schwingt auch durch seine realistischen Erzählungen. Ein seltsam romantisch realistisches Zwielicht erfüllt seine gesamte Dichtung von „Immensee" und den „Geschichten aus der Tonne" bis hinauf zu seiner gewaltigsten Leistung, dem dämonischen „Schimmelreiter". Stimmung heisst die Zaubernacht, die uns aus unserer hellen Gegenwart immer wieder in seine Welt lockt, wo immer ein Geheimnis im Grunde blüht, wo die Vergangenheit leise erklingt, das Bauernkind mit den Augen der Waldkönigin in den blauen Sommertag staunt und die weisse Wasserlilie durch die Mondnacht leuchtet:

„Aus diesen Blättern steigt der Duft des Veilchens,
Das dort zu Haus auf unsren Heiden stand,
Jahr aus und ein, von welchem keiner wusste,
Und das ich später nirgends wieder fand."

Neuphilanthropismus.

(Schluss.)

Wir haben alle das Empfinden, dass ein Unterricht, bei dem der Schüler nicht beständig zum Zuhören und Denken verurteilt ist, sondern den Lehrstoff in dieser oder jener Form zur Darstellung bringen darf, selbst handeln kann, imstande ist, die Schule zu einer Stätte des warmpulsierenden Lebens zu gestalten und da grüne Weide zu schaffen, wo bis anhin dürre Heide war. Diesen Neuphilanthropismus möchte ich daher dem eingangs erwähnten gegenüberstellen.

Die richtige Auswahl des Unterrichtsstoffes ist von grundlegender Bedeutung. Der Stoff soll Interesse erwecken, und das wird in dem Masse der Fall sein, als er aus dem Erfahrungskreise des Schülers, aus dem Leben geschöpft ist. Ältere Kollegen erinnern sich noch wie es vor einigen Jahrzehnten mit unserem sogenannten Anschauungsunterricht aussah. Gegenstände aus „Schule, Haus und Umgebung" wurden ausgewählt nach einem logischen Schema, um für jedes Sachgebiet einen begrifflichen Typus aufzuweisen. Dabei war es nicht zu vermeiden, dass Objekte zur Besprechung gelangten, die dem Schüler so gleichgültig waren, wie die Namen der chinesischen Kaiser. Heute hat sich bei uns die Überzeugung durchgerungen, dass die Stoffgebiete nicht bloss nach Stadt und Land, industrieller oder agrikoler Gegend wechseln müssen, sondern dass vornehmlich auch die Alters- und Entwicklungsstufe des Schülers dabei mitspreche. Im I. Schuljahre steht dem Kinde sein Spiel, sein Verhältnis zu Mutter und Geschwistern im Mittelpunkt des Interesses. Später sind es entsprechend dem erweiterten Blickfelde des Schülers die Menschen und Dinge der näheren und weiteren Umgebung, bei deren Auswahl stets das seelische Verhältnis des Zöglings zu den einzelnen Objekten massgebend sein soll. Selbstverständlich soll sich der Schreibleseunterricht mit seinen Mustersätzen und Normalwörtern an die genannten Anschauungskreise anlehnen. Der Lesestoff unserer Schulbücher hat sich in den letzten Jahren merklich verbessert. Doch treffen wir da und dort noch jene widerlichen, moralisierenden Erzählungen, die dem Denken und Fühlen des Kindes nicht zusagen. Indessen haben aber verschiedene Bahnbrecher auf diesem Gebiete durch die Tat gezeigt, wie ein zeitgemässes Schulbuch aussehen soll (Gansberg, Scharrelmann). Aber trotzdem fühlt jeder schweizerische Lehrer den Mangel eines nationalen Schullesebuches, eines Schulbuches, das, teils realistische, teils belletristische Stoffe enthaltend, nicht vom ersten besten „erfahrenen Schulmanne", sondern von einem vaterländischen Dichter verfasst, in einer Reihe von Monographien ein anschauliches Bild von Land und

Leuten, industrieller und landwirtschaftlicher Tätigkeit bietet, eine Schilderung der heutigen Kultur unseres kleinen und doch so vielgestaltigen Landes. Vielleicht in der Form eines kleinen Ferien- oder Reiseromanes abgefasst, dürfte das Buch nicht nur als eine kurze Realenzyklopädie für unsere Schweizerschüler dienen, sondern es würde auch zum geistigen Bande zwischen den Eidgenossen deutscher und romanischer Zunge werden und den nationalen Sinn fördern.

Ein Martyrium bedeuteten vormals auch die Schablonenaufsätze. Glücklicherweise ist die Zeit vorbei, wo der Lehrer seine Aufsatzthemen entweder einer gedruckten Sammlung entnahm oder irgendeinen Gegenstand aus einem der drei Naturreiche nach einem überlieferten unfehlbaren Schema beschreiben liess. Heute schöpfen die Lehrer aus des Lebens goldenem Überfluss. Allein unsere Schuleinteilung bringt es mit sich, dass die ganze Klasse ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler über denselben Stoff schreiben muss. Man mute einmal einem Erwachsenen zu, über einen Gegenstand etwas zu schreiben, der ihm ganz fremd ist, z. B. einem Gesangslehrer über den Turnunterricht oder einem Schlosser über eine landwirtschaftliche Frage. Finden wir es aber nicht am Platze, in einer Schulklasse alle Kinder, Knaben wie Mädchen mit verschiedenartigen Anlagen und Erlebnissen, über denselben Gegenstand sich schriftlich auszusprechen? Wie leicht kann in vielen Fällen durch Varianten bei der Behandlung den einzelnen Schülern Rechnung getragen werden! Öfters dürften die Themen nach den Geschlechtern oder den beruflichen Verhältnissen ausgewählt werden. Mädchen verlangen naturgemäss andere Stoffgebiete als Knaben; letzteren wird ein „militärisches" Thema Veranlassung zu ganz gediegenen Aufsätzen bieten. Schüler aus industriellen Kreisen werden, wenn sie sich beim Schreiben in ihrem Erfahrungskreise bewegen dürfen, ebenso Befriedigendes zutage fördern, wie der Bauernknabe, der sich über seines Vaters Feld und Arbeit ausspricht.

Das praktische Rechnen wird in unsern Schulen häufig noch „zu praktisch" betrieben. Die Beispiele werden nämlich aus Gebieten herbeigeholt, die dem Denken und Fühlen des Schülers noch fremd sind. Da sollte ein zwölfjähriges Mädchen in die Gedankenwelt des Kaufmannes eintreten und an seinem Gewinn und Verlust teilnehmen. Oder ein Kind, das den Wein kaum vom Hörensagen kennt, soll eine Mischungsrechnung ausführen. Ist es denn wirklich notwendig, dass man in der Schule sich so ausschliesslich in Stoffgebieten bewege, die einmal der Erwachsene im Leben zu bebauen hat, die dem Schüler aber doch so fern und fremd sind? Gerade im Rechnen, diesem eigentlichen Denkfache, sollte man vor allem darauf Bedacht nehmen, dass die „praktischen Beispiele" in den wirklichen Vorstellungsgebieten des Schülers gesucht werden. Man lasse daher kleinere Mädchen das Mass und die Kosten eines

Puppenkleidchens berechnen, die Knaben vielleicht den Ertrag einer Kaninchenzucht oder die Dimensionen einer Indianarhütte, die sie an einem freien Nachmittage in einer nahen Wildnis erstellt haben. Die Prozentrechnungen dürfen sich auch einmal das Gefälle einer Schlittbahn zum Vorwurfe wählen. Wer es versteht, sich in den jugendlichen Gedankenkreis einzufühlen, wird um Beispiele nicht verlegen sein. Immerhin was wir im Leben von dem in der Schule Gelernten verwerten können, bleibt doch in den meisten Fällen die formale Fertigkeit, die wir dort erworben haben; denn die wirklichen praktischen Beispiele sehen im Leben zum grossen Teil anders aus, als die in der Schule geübten.

Die beiden Fächer Geopraphie und Naturkunde verraten nicht selten da, wo sie Fachlehrer erteilen, zuviel systematische Vollständigkeit, statt dass sie die Bedürfnisse des täglichen Lebens zu ihrem Zielpunkte nehmen. Die Herkunft der verschiedenen Nahrungsmittel und Stoffe, deren Transport und Verarbeitung und ähnliche Fragen der Volkswirtschaft müssen unsere Schüler in höherem Grade anregen als die gründliche und allseitige Behandlung eines geographischen oder naturgeschichtlichen Gebietes. Und dasselbe gilt schliesslich vom Geschichtsunterrichte, dessen Früchte ich um so höher einschätze, je mehr er hervorhebt, was in der Neuzeit noch fortwirkt. Geschehnisse, deren Ausläufer in die Gegenwart hineinragen und unser heutiges Leben noch beinflussen, nehmen unser Interesse in Anspruch, während solche Ereignisse, die in der Vergangenheit ihr Ende und Grab gefunden haben, die Teilnahme, wenigstens unserer Jugend, nicht zu gewinnen vermögen.

Wer die Schule im Sinne des Philanthropismus umgestalten will, findet ein weites und dankbares Feld zur Bearbeitung; aber als Leitsterne sollen ihm dabei die Bedürfnisse des Zöglings leuchten und nicht die Irrlichter persönlicher Rücksichten.

Die Grammatik im Anfangsunterricht.

Von **Arthur Rollin Graves, Ph. D.,** Uni. of Minnesota.

In einem Aufsatz im „Educational Review" [1] weist ein früherer Austauschlehrer der Carnegieschen Stiftung, William S. Learned, auf einen wesentlichen Unterschied hin, der in den höheren Schulen Deutschlands und Amerikas obwaltet. Der Lehrer nimmt nämlich drüben eine viel wichtigere Stellung im Schulsystem ein, als es bei uns der Fall ist, nicht nur im allgemeinen in den Äusserlichkeiten und der ungleich höheren

[1] **"An American Teacher's Year In A Prussian Gymnasium", Educational Review, pp. 346-370, April 1911.**

gesellschaftlichen Würde seines Amtes, sondern auch in den intimeren Verhältnissen des praktischen Unterrichts. Erstens ist er in seinem Fache durchaus bewandert und weiss es auch klar und deutlich darzustellen; zweitens besteht der Unterricht fast im ganzen aus Vorlesungen und aus Fragen und Antworten über den Inhalt derselben. An dem einen Tage liest der Lehrer vor, während der Schüler in der nächsten Versammlung der Klasse sowohl in den Hauptgedanken wie auch in den Einzelheiten des Vortrages vollständig Bescheid wissen muss. Um zu diesem Ziel zu gelangen, ist ein ungeheures Mass der Aufmerksamkeit erforderlich, und in der Tat leistet der Gymnasiast in dieser Hinsicht im Vergleiche mit seinem amerikanischen Genossen erstaunlich mehr.

Der Lehrer ist also im deutschen Schulplan das Zentrum, man möchte fast sagen, die Seele des Unterrichts. Unter solchen Umständen sind der Gebrauch und die Ausstattung der Schulbücher auf das mindeste Mass reduziert worden. "'Textbooks', bemerkt Learned, such as are used everywhere in America, with introduction, explanatory notes, tables, charts, diagrams, etc., do not exist. Textbooks in Germany are literally confined to the 'text' or, in history, to the barest outline of the ground to be covered, while all supplementary material such as biographical and explanatory notes, suggestions on hard places, the flesh and blood of historical narrative, etc., are provided by the teacher . . ." [2] Und an einer anderen Stelle schreibt er: "German works on pedagogy emphasize and German teachers practice the rare art of reviewing to a phenomenal extent. Every oral test embodies not only the matter in hand, but copious references to all the preceding instruction and to related matter in other fields. An important fact will come to the surface in a dozen different relations at unexpected times. It pays therefore to know it. The effect of this in getting a real conviction of a truth into a boy's mind, instead of a mere book association, is gratifying." [3]

Ohne Zweifel ist es eine Schwäche des höheren Schulwesens in den Vereinigten Staaten, dass der Lehrer überall zurücktritt und infolge allzu vollständiger und anziehender Texte die ihm gebührende Stelle unter seinen Zöglingen einbüsst. Seien diese Bücher noch so schön, so logisch ausgedacht, und so reichlich mit Photographien und Realien versehen, so können sie doch nie den Platz des Pädagogen selber vertreten. Nur zu oft bieten sie schlechten und unerfahrenen Lehrern, die in ihrem Fache ohne die notwendigen Kenntnisse sind, die Gelegenheit, sich auf dem Laufenden zu erhalten. Vor den Prüfungen werden sich auch von den begabteren, jedoch oft faulen Schülern benutzt, um das nachzuholen, was sie in den Klassen durch einen Mangel an Aufmerksamkeit versäumt

---

2 Ibid., pp. 354, 355.

3 Ibid., p. 356.

haben. In beiden Fällen aber verfehlen sie ihren Zweck ganz und gar. Übrigens bleiben die gelernten Tatsachen besonders bei den schwächeren Schülern häufig nur isolierte Tatsachen ohne die im Leben so notwendige Ideenverknüpfung.

Es fragt sich vielleicht, warum wir so weit ausgeholt haben. Die Antwort ist eine leichte: durch die allgemeineren Betrachtungen wollen wir den spezifischen, miteingeschlossenen Fall beleuchten und hervorheben. Was auf den Lehrplan im ganzen, passt auch auf den Unterricht der modernen Sprachen im einzelnen. Wir brauchen hierin nicht nur tüchtigere, des Faches kundigere Pädagogen; es ist auch nötig, dass wir unsere Methoden einer Revision unterziehen. Der Lehrer muss zum Mittelpunkt seiner Klassen werden; durch ihn sollen die schönen Darstellungen unserer Texte ergänzt, ja, wo möglich, ersetzt werden. Selbstverständlich können nicht alle unsere Bücher abgeschafft werden, noch wäre das wünschenswert; einige sind aber wohl entbehrlich. Insbesondere wäre es ratsam, den Gebrauch von Elementargrammatiken der deutschen Sprache, seien sie nach der Übersetzungsmethode oder nach der neueren und reformierten Schablone, aufs möglichste zu beschränken. Charakteristisch von beiden Sorten ist es, dass sie dem Anfänger die Fähigkeit des verständnisvollen Lesens beibringen wollen; in den ersteren werden die grammatischen Aussagen meistens auf Englisch einfach mitgeteilt, in den letzteren werden dieselben in der zu erlernenden Sprache induktiv herausgearbeitet. Erst nachdem der Schüler die Grammatik absolviert hat, was oft ein ganzes Jahr in Anspruch nimmt, geht er an das eigentliche Lesen und hat die Gelegenheit, sich einen grösseren Wortschatz anzueignen und mit einer neuen, lebendigen Literatur bekannt zu werden.

Es ist jedoch für den erfahrenen Lehrer ein Leichtes, die nötigen grammatischen Lehren an der Hand eines längeren, zusammenhängenden Lesestückes zu geben und die Grammatik an und für sich in den Hintergrund treten zu lassen, ohne sie aber zu vernachlässigen oder zu versäumen. Denn bewusst oder unbewusst muss der Lernende sie genügend beherrschen, um richtig zu sprechen und zu verstehen. Man beginnt mit irgend einem kleinen Texte, worin die Idiome und schwer verständliche Formen soviel wie möglich vermieden werden und die Sprache doch rein bleibt. Wegen der vielen verwandten Wörter in der deutschen und der englischen Sprache lassen sich solch einfache Lesestücke ohne Mühe erfassen. Solche Bücher sind z. B. Kerns „German Stories Retold", Am. Book Co., und Guerbers „Märchen und Erzählungen", erster Teil, Heath. Letzteres ist kürzlich in einer neuen, z. T. von Herrn Dr. W. R. Myers durchgesehenen Auflage erschienen. Am ersten, wie auch an den folgenden Tagen, erzählt oder liest der Lehrer die neue Aufgabe vor, aber dies macht er nicht in einem fort. Bei jedem Satze verweilt er, bis er ganz sicher ist, dass alle Schüler ihn verstehen, und dies ist nur der Fall, wenn jeder seine Fragen

beantworten kann. Solche Vorbereitung dauert oft fünfzehn bis dreissig Minuten. Der Anschaulichkeit wegen möchte ich ein Bid von der ersten Stunde im Unterricht in der neuen Sprache geben.

Fangen wir also mit der ersten Erzählung in den oben genannten „Märchen und Erzählungen" an. Der erste Paragraph lautet folgendermassen: Es lebte (war) einmal ein Mann, der Mann war gut, der Mann hiess Jakob. Der Mann Jakob sagte: „Ich muss ein Haus haben. Ich muss ein gutes Haus haben. Ja, ich muss ein gutes, neues Haus haben." Der Mann Jakob baute ein Haus. Das neue Haus war gross. Das neue Haus war auch schön. Dann sagte Jakob: „Ich habe ein gutes, neues Haus. Mein Haus ist auch schön. Aber mein gutes, neues Haus ist leer. Ich muss Korn haben." Jakob kaufte Korn. Er kaufte viel Korn. Das Korn war im Hause, das Jakob gebaut hatte. Jakob sagte: „Das ist gut! Ich habe viel Korn, gutes Korn, in meinem Hause!"

Der Lehrer liest zunächst den ersten Satz vor, während die Schüler mit geschlossenen Büchern da sitzen. Er liest den Satz sogar ein paarmal vor, und dann nimmt er jeden Teil desselben noch einmal durch und stellt Fragen. „Es lebte einmal ein Mann. Wer lebte einmal?" Die Schüler scheinen die Frage nicht zu begreifen, also wiederholt er sie. Endlich meldet sich jemand, der richtig antwortet: es lebte einmal ein Mann. Bald können es alle. Der Satz: „Der Mann war gut" ist leichter; doch bietet „Der Mann hiess Jakob" einige Schwierigkeiten. „Hiess", sagt der Lehrer. „Ja, ich heisse Graves, mein Name ist Graves. Sie heissen Smith, und sie heissen Jones." Dabei deutet er auf irgend einen Schüler. Aber (die starke Betonung erklärt das „Aber") der Mann hiess Jakob. Wie hiess der Mann? Bald findet sich die richtige Antwort wie von sich selber, und der Lehrer fährt fort, indem er durch Wiederholungen, Pantomime, und praktische Erklärungen alles begreiflich macht und sich dabei durch die Antworten der Schüler vergewissert, dass man ihn verstehe. Ein Wort wie „leer" erklärt sich, wenn der Lehrer die Hand ballt, öffnet, und sagt: die Hand ist leer. Dann ballt er die Hand wieder, diesmal um eine kleine Münze, öffnet sie, und sagt: „Nun ist die Hand nicht leer." Dabei darf es nicht vergessen werden, dass Wiederholungen oft nötig und wünschenswert sind, und dass eine solche Erläuterung oft zu variieren ist. „Kaufen" lässt sich auf ähnliche Weise aufhellen. Die Bedeutung von „bauen" kann man eventuell durch das Malen eines Bildes an die Wandtafel verdeutlichen.

In der ersten Stunde lässt sich nicht mehr als dieser erste Paragraph präparieren, aber der Schüler hat doch einen Anfang gemacht. Erstens hat er eine ziemliche Anzahl fremder Wörter gelernt; zweitens hat er Formen wie das Adjektiv „neu" in „Das Haus ist neu" und „ein neues Haus" gebraucht und hat ihre Geltung im Satze empfunden. Der Weg zum Erwerben eines richtigen Sprachgefühls ist schon angebahnt. In den

darauf folgenden Stunden setzt man dieselbe Methode fort. Zunächst scheint man die Grammatik vollständig zu ignorieren. Dies ist jedoch bloss Schein. In der Tat legt man nur die richtige Grundlage zu ihrem Verständnis. Der Lernende wendet die verschiedensten Formen an, übt sich in der fremden Syntax, bis er sie einigermassen beherrscht. Erst jetzt kommen die längeren Erklärungen und die Regeln, die der Schüler selber durch die schon gewonnenen Kenntnisse formulieren und bestimmen muss und in sorgfältige, vom Lehrer kontrollierte Sonderhefte einzutragen hat. Die Erscheinungen der Grammatik erlangen jetzt eine wirkliche Bedeutung für ihn; die Regeln hören auf, trockene Aussagen zu sein, und werden zu interessanten „statements of facts". Übrigens kann der Lehrer die durch den Aufschub der gewöhnlichen grammatischen Schulung frei gewordene Zeit dazu benutzen, um die leider von so vielen Lehrern vernachlässigten und von den Anhängern der Reformmethode so dringend empfohlenen Übungen in der Aussprache der fremden Laute vorzunehmen. Zu gleicher Zeit kann der Lehrer den schnell zunehmenden Vokabelschatz durch beständigen Drill und das Führen von Wortlisten einprägen lassen.

Dass man aber so verfahren kann, hat seine psychologische Berechtigung. Es gibt nämlich in der Grammatik einer fremden Sprache vieles, was der Schüler sogleich versteht, weil es an die eigene Sprache oder die eigene Erfahrung anklingt, dessen sofortige Formulierung jedoch zeitraubend und oft schwierig ist. Der Satz: „Wenn ich das Geld hätte, so würde ich die Reise machen," begreift der Anfänger ohne weiteres. Gibt man aber zu derselben Zeit eine längere Erläuterung des irrealen Konjunktivs und seiner verwickelten Zeitformen und Modi, so verzweifeln selbst die klügsten Schüler und über das Unwesentliche verpassen sie die Hauptsache. Ebenso ist es mit dem Gebrauch der verschiedenen Zeitformen des Indikativs. Der von uns vorgezeichneten Methode nach beginnt der Lernende sie alle zu gebrauchen und findet keine besondere Schwierigkeit dabei. Allein in den gewöhnlichen grammatischen Lehrbüchern wird jede Zeitform in allen Personen einzeln durchgenommen und ziemlich reichlich besprochen. So kann viele Wochen nach den Erörterungen des Präsens vergehen, bevor der Schüler das Perfekt oder das

---

[4] **Um die schon besprochenen Formen und Regeln zu befestigen, lassen sich allerdings mit Vorteil kurz gefasste grammatische Kompendien gebrauchen, die nur zum Nachschlagen sind und sachliche Erläuterungen ohne daran verknüpfte Aufgaben enthalten. Der Lehrer macht auf den betreffenden Paragraphen derselben aufmerksam und fordert seine Klasse auf, ihn zu Hause zu lesen. Solche Kompendien sind z. B. Haertel and Cast: "Elements of German Grammar for Review", (Heath), und die in diesem Jahre erschienene „Kleine deutsche Grammatik, die von A. Koenig und W. R. Myers herausgegeben ist. (Perine Book Co., Minneapolis.)**

Plusquamperfekt studiert, und bis zu dieser Zeit sind ihm die vorhergehenden Lehren schon mehr oder weniger verdunkelt. In diesen Büchern ist man eben bestrebt die grammatischen Erscheinungen in ein System unterzubringen; so ein System aber hat viel Gefährliches an sich.

Wir sind am Ende unserer Betrachtung und möchten die Vorteile des von uns verfochtenen Verfahrens summieren. Zunächst, was wohl am wichtigsten ist, tritt der Lehrer in den Vordergrund. Er und nicht das Lehrbuch ist die Quelle für die grammatischen Kenntnisse seiner Schüler, die die Wichtigkeit eines aufmerksamen Zuhörens recht bald einsehen, Dinge, die seine Zöglinge sonst erst nach Tagen stumpfsinnigen Studierens ihrer Grammatiken verstehen, lernen sie in einigen Stunden durch ihn kennen und praktisch verwerten. Zu gleicher Zeit tritt die Grammatik in den Hintergrund und deren Erlernen für den Anfänger bleibt nicht mehr ein wünschenswerter Gegenstand an und für sich, wie das notwendigerweise der Fall ist, wo eine Grammatik das einzige Buch in den Händen des Lernenden ist. Und doch kann der Schüler am Ende des Jahres gerade so viele Formen und Regeln geben, wie der an der Hand eines solchen Lehrbuches unterrichtete Junge. Schliesslich hat der Schüler infolge dieser Methode ungefähr das Dreifache gelesen, was sonst im ersten Jahr möglich ist. Hierbei lassen sich zweierlei Vorteile unterscheiden. Praktisch ist es vom höchsten Werte, dass der Schüler auf diese Art und Weise sich einen weit grösseren Wortschatz zu eigen gemacht hat. Von idealer Bedeutung is es aber, dass er eine viel tiefere Einsicht in die Literatur erhält, wobei in Betracht zu ziehen ist, dass viele hier zu Lande nur ein oder zwei Jahre des Unterrichts in einer fremden Sprache geniessen. Also warum solchen diesen Schatz verschliessen?

Vor fünfzig Jahren.

Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters.

Von **Carl Otto Schönrich,** Baltimore.

Am Morgen des 23. Dezember 1867, Montag, war ich mit dem Lloyd-Dampfer Herrmann nach einer stürmischen Reise von 16 Tagen in New York eingetroffen. Noch am selben Tage konnte ich den Kreditbrief an ein dortiges Bankhaus erledigen, und so war ich am folgenden Tag zu meiner Weiterfahrt nach dem Süden bereit. Mein Reiseziel war Baltimore. Dort lebte der einzige Bruder, er hatte den ganzen Bürgerkrieg als Freiwilliger mitgemacht und war nun als Geschäftsmann etabliert. Seine begeisterten Briefe hatten in mir den Wunsch erweckt, nach dem Land der Freiheit zu kommen. Auf der Hinreise wollte ich mich in Philadelphia lange genug aufhalten, um eine Frau H. auf-

zusuchen, die ich im Vorjahre mit ihren zwei Kindern auf ihrer Besuchsreise in Stuttgart kennen gelernt hatte. Freunde hatten mir Aufträge und Andenken an die Familie mitgegeben.

Es war schon lange dunkel, als ich nach einer Eisenbahnfahrt von vollen vier Stunden am Delaware anlangte. Ich quartierte mich in einem Gasthof ein und verbrachte dort den Weihnachtsabend im einsamen Zimmer mit Briefschreiben. In der nächsten Nacht machte ich folgenden Eintrag in mein Tagebuch:

Philadelphia, am Weihnachtstag 1867.

Hatte wenig Schlaf, meinte immer noch die Schwankungen des Schiffes zu fühlen. Der heisere Ton der Fährbootpfeifen wird um Mitternacht von feierlichen Kirchenglocken unterbrochen, sie kommen von der andern Seite des nahen Flusses, aus der Richtung der Heimat. „O du fröhliche—" könnte doch der Körper dem Geiste folgen, hinüber ins liebe Vaterhaus, dort verbrachte ich auch immer den grössten Teil der hl. Weihnacht schlaflos, auf jedes Geräusch achtend, den frühen Morgen erwartend, der mir den Glanz des Christbaums zeigen soll.

So mich in die liebe Heimat hinüberträumend werde ich gegen Tagesanbruch durch Schiessen aufgeschreckt; ich eile ans Fenster um zu sehen, aber das geht gegen den Hof. Das Schiessen hält an, was das wohl bedeuten mag? Jetzt auch noch ein unheimliches Tuten, das bald von allen Seiten zu kommen scheint. Sind das Indianer? Selbst unten im Hause wirds hörbar; ich kleide mich rasch an und eile mit meinem Stockdegen hinunter. Unten im Schankzimmer treffe ich vier junge Leute, die sich das sonderbare Vergnügen machen, aus einem Blechhorn dann und wann scheussliche Töne zu blasen. Sie trinken so früh schon einen Eierpunsch, das tut man in Deutschland gewöhnlich zum Schluss.

Der Frühstückstisch ist noch reicher ausgestattet als der gestern im New Yorker Gasthof, Fleisch und Schinken die Fülle. Ich gehe hinaus, der Wind ist bitterkalt, die Strassen starren von gefrorenem Schmutz. Die den Delaware herabtreibenden Eisschollen erinnern mich an ein oft von mir in Deutschland bewundertes Bild „Washington crossing the Delaware." Ich finde leicht die mir gegebene Adresse des Herrn H. in Chestnut Str., gegenüber der Independence Hall, allein es ist die Geschäftsadresse, das Gebäude ist ein grosses Geschäftshaus und heute geschlossen, muss bis morgen warten.

Viele andere Geschäfte sind offen, es ist ein buntes Leben und Treiben auf den Strassen, gar nicht wie Weihnachten. Und dazu allenthalben das hässliche Tuten! Wäre ich doch im lieben Elternhause! Kann nirgends ein Gotteshaus sehen, möchte so gerne in eines, wäre es auch ein jüdisches. Auf den Anweis eines Polizisten, den ich nach einer deutschen Kirche fragte, fahre ich eine Querstrasse in südlicher Richtung in der Pferdebahn, 6 Cents=9 Kreuzer oder 3 Groschen.

An einer Ecke abgelassen, stehe ich vor einem grossen Gebäude ohne Turm, eine Tafel bezeichnet es als deutsche Kirche. Von der Strasse war sie durch ein Eisengitter abgeschlossen. Ein Mann war eben durch die Gittertüre gegangen und stand im Begriff, sie hinter sich zu verschliessen. Ein grosser Junge war bei ihm. „Das ist eine deutsche Kirche?" fragte ich ihn. „Ja," war die kurze Antwort. „Wann beginnt der Gottesdienst?" „In 'ner Stund und en halb." „Ich bin fremd, könnte ich jetzt schon eintreten?" „Des will net tun, die Kerch is net da zum wärme." Das war mir genug, ich ging weiter, wieder der Mitte der Stadt zu. O, nur ein freundliches deutsches Wort. —

Die Strassen waren gar nicht weihnachtlich, der Himmel wolkenschwer, ein eisiger Wind. Einige Buben haben sich ein Feuer angemacht und stehen rauchend dabei; Betrunkene sind auch zu sehen, dazu der Höllenlärm der Blechdinger, das muss wohl eine indianische Ansteckung der Amerikaner sein.

Um mich zu wärmen betrete ich ein Wirtshaus an der Ecke und setze mich an den einzigen Tisch neben dem Ofen. Zu meiner Freude finde ich deutsche Zeitungen vor. Die Biergläser sind ebenso schandmässig klein wie in New York und kosten auch 5 Cents=7½ Kreuzer, oder über 2 Groschen. Der Wirt hat den Hut auf dem Kopf, ist neugierig und unangenehm familiär, redet mich mit Du an, er sagt, das sei so Sitte in Amerika. Er schien übrigens ein treuherziger Mensch zu sein.

Gäste kamen und tranken stehend, der Wirt fragte mich, was ich trinken wolle, und als ich sagte, ich habe vorderhand kein Bedürfnis, meinte er, seine Freunde „triete", und es sei eine Beleidigung, wenn ich nichts annehme, er wolle mir Wein mit Selters bringen. Das ging so viermal, und als ich mich fernerhin weigerte, brachte er mir jedesmal lächelnd eine Zigarre und steckte sie mir schliesslich in die Tasche.

Diese Freigebigkeit wurde mir ungemütlich, besonders als es mir schien, dass der Wirt bei einer Gesellschaft leise auf mich als „Griener" hinwies. Kaum war die Gesellschaft fort, als ich die Zeitung weglegte und mich auch bereit machte. Der Wirt wollte mich zurückhalten, er sagte, bald werde sein grosser Weihnachtslunsch bereit sein, und ich könnte da den ganzen Tag essen und trinken und rauchen, und es solle mich nichts kosten. Unten im Gasthof so nahe bei den Werften sei's heute aber sehr unsicher. Er liess mich erst gehen, als ich vorgab, ich habe eine Verabredung mit einem Reisegefährten getroffen. „Das ist recht," meinte er, „ein deutscher Mann hält sein Wort," riet mir aber nicht nur zurückzukommen, sondern auch, nicht nach Baltimore zu gehen, wo die Knownothings hausen und die Deutschen auf der Strasse totgeschlagen werden. Er selbst könne mir sofort eine gute Stelle anbieten. Ich verlangte eine gute Zigarre, er wollte kein Geld dafür annehmen; erst als ich darauf bestand, verlangte er 10 Cents=15 Kreuzer, beinahe 5

Groschen. Dabei fand ich aus, dass die Zigarren, mit denen er mir die Taschen vollgestopft hatte, von derselben Sorte waren.

Nun fand ich mich wieder auf der kalten Strasse, der bleigraue Winterhimmel drückte auf mein Gemüt, Heimweh überkam mich. In einen Familienkreis möchte ich, einen Christbaum sehen, mich hinüberträumen. Es trieb mich, die Familie H. heute noch aufzusuchen. Hatte mich doch auch die freundliche Frau H. vor Jahresfrist in Stuttgart so herzlich in ihr Haus eingeladen, wenn ich je nach Philadelphia kommen sollte.

In einer Apotheke nahe der Independence Hall finde ich die Wohnung aus, ich orientiere mich auf dem Stadtplan, und nun geht's in nördlicher Richtung meinem Ziele zu. Wie ich mich auf dem Wege bei einem Polizisten erkundige, gibt er mir eine deutsche Antwort; es war mir das keine sehr angenehme Überraschung, denn mein Glaube an mein gutes Englisch hatte damit einen gewaltigen Stoss erhalten.

Endlich stand ich an der gesuchten Türe. „Gehen Sie nur gleich dort ins Esszimmer," sagte das Dienstmädchen, das die Türe öffnete; sie hatte mich, wie sich später herausstellte, für den Mann gehalten, der die Gasbrenner nachsehen sollte. Die ganze Familie sass um den Mittagstisch. „Fröhliche Weinachten!" grüsste ich tiefbewegt. Eine kurze Pause, dann „Hurrah, das ist Mister Schönrich", und der kleine Fred hing an meinem Halse, ihm folgte eben so herzlich die kleine Louise. Ich drückte die lieben Kinderköpfe gegen mein Gesicht, um meine Bewegung zu verbergen. Erinnerungen aus der trauten Heimat. — „Wen meine Kinder so empfangen, der ist mir doppelt willkommen," sagte der Vater und drückte mir die Hand. —

Professor Dr. Wilhelm Rein.

Am 10. August d. J. feierte Professor Wilhelm Rein von der Universität Jena seinen 70. Geburtstag. Auch unsere Zeitschrift entbietet dem grossen Gelehrten und Lehrer bei diesem Anlass, wenn auch verspätet, Gruss und Glückwunsch. Seine Bedeutung und sein Einfluss auf die Schule der Gegenwart — auch auf die amerikanische, deren besonderer Bewunderer er ist—sind solcher Art, dass sie allerorten und auch in kommenden Generationen noch werden verspürt werden. Die folgenden Ausführungen über die Tätigkeit des Jubilars sind der „Schweizerischen Lehrerzeitung" vom 11. August entnommen.

„Rein ist ein Thüringer. Er studierte in Jena, Heidelberg und Leipzig. Seine pädagogische Laufbahn begann er als Realschullehrer in Barmen, dann wurde er Seminarlehrer in Weimar und wenige Jahre später Seminardirekter in Eisenach. Hier gab er mit Pickel und Scheller

die „Schuljahre" heraus, in denen er die Praxis der Volksschule in vorbildlicher Weise nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen aufbaute. Das Werk fand die weiteste Verbreitung und machte Rein mit einem Schlage in der pädagogischen Welt des In- und Auslandes bekannt.

„Nach Stoys Tod berief ihn die Weimarische Regierung zum Professor der Pädagogik an die Universität Jena. Hier las er in einem zweijährigen Turnus über philosophische Ethik, empirische Psychologie, allgemeine Pädagogik, allgemeine und besondere Didaktik, später auch über Herbarts Leben und Lehre, über Schulreform und ausländisches Schulwesen. Daneben leitete er das pädagogische Universitätsseminar und die Übungsschule.

„Aus dieser vielseitigen wissenschaftlichen und praktischen Tätigkeit gingen auch zahlreiche pädagogische Schriften hervor, z. B. „Pädagogik im Umriss" (Sammlung Göschen), „Grundlagen der Pädagogik und Didaktik" (Quelle und Meyer), „Grundriss der Ethik" (Zickfeld, Osterwieck), „Pädagogik in systematischer Darstellung" (Hermann Beyer and Söhne), ein grosses zweibändiges Werk, in dem Rein die Lehre vom Bildungswesen und die Lehre von der Bildungs arbeit in umfassender Weise darstellte, dazu kommt noch sein siebenbändiges grosses Sammelwerk: „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik", zu dem er weitherzig Mitarbeiter verschiedener pädagogischer Richtungen herbeizog. Daneben gab er noch die „Pädagogischen Studien" und später die „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" heraus.

Umfassend ist auch seine Vereins- und Vortragstätigkeit. Er ist Vorsitzender des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" und des „Vereins Herbartischer Pädagogik in Thüringen". Er veranstaltete in vielen deutschen Städten Vortragskurse für Lehrer und unternahm Vortragsreisen nach der Schweiz, Österreich, Schweden, Dänemark, und Frankreich, ja sogar nach Amerika. Er war auch einer der Gründer und eifrigsten Förderer der Ferienkurse in Jena.

„Für die Lehrerschaft ist Rein in Wort und Schrift unermüdlich tätig gewesen. Als einer der ersten ist er dafür eingetreten, dass auch den Lehrern die Universität geöffnet werde, nicht zur allgemeinen Berufsbildung, wohl aber zur Weiterbildung. Für die Lehrerinnen verlangt er gleichwertige Ausbildung und bei gleichen Pflichten auch gleiche Bezahlung und gleiche Rechte. Auch für die Lehrer an höheren Schulen fordert er bessere pädagogische Ausbildung und Zusammenschluss mit den Volksschullehrern und mit den Hochschullehrern. Für alle Lehrer aber postuliert er rechte soziale Stellung und ausreichende wirtschaftliche Sicherung. „Auch die reinste Begeisterung, die hingebendste Gemütsverfassung kann nicht andauern, wenn wirtschaftliche Not oder gesellschaftliche Geringschätzung die Stimmung dauernd trüben." Rein ist auch ein Freund der Einheitsschule, „die alle Kinder aller Stände aufnimmt und

sechs Jahre lang gemeinsam bildet und erzieht," und seine Theorie von der Schulverfassung ist auf das Familienrecht und weitgehende Autonomie der Schulgemeinde gegründet.

„Für alle diese Ideen ist Rein unermüdlich in Schrift und Wort eingetreten und darf darum an seinem 70. Geburtstag mit Genugtuung auf sein Lebenswerk zurückblicken." *G. W.*

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Baltimore.

Noch eine Hiobspost.—Der deutsche Unterricht ist nun auch an unserem städtischen Polytechnikum ausgeschaltet worden. Dafür wurde Französisch eingesetzt. Nach zwei belebten Spezialsitzungen kam die Schulbehörde am 6. November mit sechs gegen zwei Stimmen zu diesem Beschluss, der auch gleich mit dem folgenden Tag in Kraft trat. Mit einer Ausnahme waren sämtliche Deutschlehrer über Nacht in Lehrer des Französischen umgewandelt worden, als welche sie sich schon früher qualifiziert hatten. Natürlich werden diejenigen Schüler, die im vorigen Jahr den deutschen Unterricht begonnen haben, ihn bis zu ihrem Abgang fortsetzen. Das erste Schuljahr hat sechzehn Klassen.

Das Deutsche hatte an dieser Schule als Pflichtfach gegolten, und da bei einer Umfrage unter den Schülern 38 Prozent fürs Deutsche gegen 62 Prozent fürs Französische entschieden, wurde versucht, jenes als Wahlfach neben dem Französischen beizubehalten, um so auch der Minderheit gerecht zu werden. Allein der Leiter der Schule, ein Marineoffizier a. D., erklärte, eine Fremdsprache sei für eine technische Schule genügend, und Französisch sei hier entschieden vorzuziehen. Die École Polytechnique zu Paris sei die leitende technische Hochschule der Welt; in technischen Fächern, in Physik müsse man französische Werke studieren. Zugestanden wurde dabei, dass man das Wissen in Medizin und Chemie bei den Deutschen suchen müsse. Dieses gab den Ausschlag; eine verbitterte blinde Wühlerei in unserer Presse hatte ja auch schon eine entsprechende Stimmung dafür heraufbeschworen.

An unseren beiden High Schools, sowie am City College wird Deutsch neben Französisch und Spanisch nach wie vor beibehalten, alle drei Fremdsprachen sind Wahlfächer. Trotz aller Wühlereien von aussen hat soweit an diesen Schulen das Deutsche zugunsten des Französischen nur eine mässige Einbusse erlitten. Mangel an schulmeisterlichem Takt hatte an einer der High Schools eine Missstimmung erweckt, die sich aber bald klärte. Ein Antagonismus gegen das Deutsche ist unter den Studierenden nicht wahrnehmbar. Die deutschen Klassen am City College bekunden dieselbe Hingabe und denselben Enthusiasmus wie je zuvor.

Das Eingehen des deutschen Unterrichts an unseren Elementarschulen war wohl vorauszusehen, wie an dieser Stelle wiederholt angedeutet worden ist, aber dass das nun auch an einer höheren Lehranstalt geschehen konnte, das ist eine gewaltige Überraschung. Eine solche Tatsache berichten zu müssen, tut dem Schreiber, der in wenigen Monden (am 15. März 1918) die Schwelle seines fünfzigsten Berufsjahres zu erreichen hofft, in der Seele weh. — Indessen nur unverzagt:

„Es muss *doch* Frühling werden!"

Carl Otto Schönrich.

Cincinnati.

Am letzten Samstag im November kamen *die deutschen Oberlehrer* zu ihrer regelmässigen Sitzung zusammen, womit ein gemeinsames Mittagessen verbunden war. Pastor H. Haupt hielt nach dem Essen einen kurzen aber sehr gediegenen Vortrag über „Martin Luther als Erzieher". Der hervorragende Kanzelredner stützte sich bei seinen Ausführungen haupt-

sächlich auf die Schriften und Aussprüche des grossen Reformators.

Bei der *Versammlung des deutschen Lehrervereins* am ersten Samstag dieses Monats sprach Pastor Dr. F. L. Dorn über „Die Entstehung und Entwicklung des deutschen Volkskalenders". Der Vortragende wies insbesondere auf die Bedeutung und den Einfluss hin, den der Kalender in früheren Zeiten bei der Landbevölkerung hatte, woselbst dieser Jahresbote die einzige geistige Nahrung vermittelte.

Dr. H. H. Fick, der Leiter des deutschen Unterrichts, wird in Zukunft, da infolge des Rückgangs dieses Unterrichts seine Zeit nicht mehr so in Anspruch genommen ist, laut Beschluss des Schulrats, zwei Drittel seiner Zeit im Bureau des Schulsuperintendenten mit statistischen Arbeiten beschäftigt sein.

Am 10. November starb hier eine unserer tüchtigsten deutschen Lehrkräfte, Frau *Johanna M. Huising*. In Westphalen geboren, kam Frau Huising bereits im Jahre 1863 nach Cincinnati und wurde bald darauf als deutsche Lehrerin an der alten neunten Distriktschule angestellt. Später wurde sie Lehrerin an der Normalschule und, nach dem Tode von Papa Burger, Leiterin der deutschen Abteilung dieser Schule. Viele unserer besten deutschen Lehrerinnen verdanken der ernsten pflichttreuen Leiterin die pädagogische Vorbildung. Seit dem Jahre 1902 hatte sich Frau Huising vom Lehrberuf zurückgezogen, hatte aber bis zu ihrem Hinscheiden stets ein reges Interesse an unseren Schulen und besonders am deutschen Unterricht.

E. K.

Dayton, Ohio.

Der Verlust, den wir in *unserer deutschen Abteilung* zu verzeichnen haben, ist kein sehr grosser. In den Elementarschulen haben wir zweihundert Kinder weniger als im vorigen Jahre. Dabei ist aber zu bemerken, dass hundert dieser Schüler im September in ein neues Gebäude zogen, wo gegenwärtig kein Deutsch unterrichtet wird. Man hatte erwartet, in diese neue Schule sowie in eine der alten Schulen auch den deutschen Unterricht einzuführen, aber unter den Umständen fand man es für geraten, einstweilen noch damit zu warten.

Auch in den Hochschulen ist die Zahl der Anfänger im Deutschen etwas kleiner. Am schlimmsten wurde die Abendschule getroffen. Da sich dort nur vier Schüler für den deutschen Unterricht gemeldet hatten, wird kein Deutsch unterrichtet. Dagegen blühen die französischen und spanischen Klassen.

Auch etwas Erfreuliches haben wir zu berichten, nämlich dass unser Schulrat allen Prinzipalen und Lehrern *eine Gehaltserhöhung* von hundert Dollars zuteil werden liess.

Ottilie Pagenstecher.

II. Alumnenecke.

Am Abend des 24. November fand die erste diesjährige *gesellige Zusammenkunft* des Alumnenvereins statt. Eine grosse Anzahl früherer Schüler hatten sich eingefunden. Die Stimmung war äusserst gemütlich. Musikalische und humoristische Vorträge bildeten das interessante Programm, an dem sich die folgenden Alumnen beteiligten: Frl. Mueller, Frl. Knackstedt, Frl. Goetz, Herr W. O. Becher und Herr Andressohn. Sehr gelungen waren die Vorträge des Quartetts, das aus den Herren Owen, Roeseler, Dankers und Schauermann bestand. Herr Straube hielt eine kurze Ansprache, in der er auf das vierzigste Jubiläum des Seminars hinwies. Gemenschaftlicher Gesang nebst Tanz bildete den Schluss des erfolgreichen Abends.

Freitag, den 21. Dezember, findet die *diesjährige Weihnachtsfeier des Seminars* statt. Die Alumnen und ihre Freunde sind aufs herzlichste eingeladen. Die früheren Schüler, die jetzt in Madison studieren, haben ihren Besuch angemeldet und werden wohl ein paar Nummern des Weihnachtsprogrammes übernehmen. Die Schüler des Seminars haben vor, das Märchenspiel „Dornröschen" aufzuführen. Der Name der Dichterin, Richarda Huch, Deutschlands bekannteste Frauenschriftstellerin der Gegenwart, bürgt für den literarischen Wert des Stückes. Das Ganze verspricht, ein stimmungsvoller Weihnachtsabend zu werden.

Weitere Alumnen sind *ins englische Fach* übergetreten: *Frl. Augusta ter*

Jung (1897), *Frl. Lydia Heinrich* (1914), *Frl. Mabel Barnett* (1915).

Herr Arnold Hempe (1917) unterrichtet an der Schule der lutherischen Gnadengemeinde zu Milwaukee.

Während des Sommers hat sich *Frl. Flora M. Filtzer* (1911) mit Herrn Boor Schleppey von Indianapolis verheiratet.

Frl. Matilde Lueders (1914) hat sich am 19. November mit Herrn Stemmler verehelicht.

Das seltene Ereignis, die Verlobung zweier Alumnen, kann berichtet werden: *Frl. Lora Sonnenstedt* (1913) mit Herrn *Hans A Teschner.*

Wir gratulieren den glücklichen Paaren. **A.**

IV. Umschau.

In einem vor kurzem erschienenen *Bericht . des Erziehungsamtes in Washington* wird mitgeteilt, dass nur 19 aus den 163 amerikanischen Städten, die über 25,000 Einowhner haben, *fremdpsprachlichen Unterricht* in den Klassen unter dem siebenten Grad erteilen lassen. In zwölf dieser Städte ist der Unterricht Deutsch, in drei Deutsch, Französisch und Spanisch, in einer Deutsch, Italienisch und Polnisch, in den übrigen drei Französisch und Spanisch. In einigen Fällen wird er in allen Graden erteilt, in anderen fängt er erst im fünften oder sechsten Schuljahre an. Die Zahl der in den verschiedenen Städten dabei beteiligten Schüler schwankt zwischen 40 und 22,000.

Nur wenige Schulleiter, heisst es im Bericht, hätten sich zugunsten des fremdsprachlichen Unterrichts in der Elementarschule ausgesprochen, obwohl viele von seinem Werte für Schüler höherer Schulen fest überzeugt sind. Dass der Krieg das Urteil in einigen Fällen beeinflusst hat, geht aus einer Antwort deutlich hervor: „I was in doubt before the war. I am becoming convinced now that our public schools should teach 'one nation, one language, one flag'." Ein Schulleiter erklärt, dass dieser Unterricht auf dem Stundenplan steht, weil deutschamerikanische Grosseltern und viele Eltern ihn verlangten. Ein Gegner schreibt: „The public schools should not assist in perpetuating a foreign language in the home and foreign viewpoints in the community." (Es wäre nun sehr interessant zu erfahren, wie viele dieser Gegner eigentlich eine zweite Sprache beherrschen. Die eigene Unkenntnis mag wohl manchem als Ideal erscheinen.)

Das Ergebnis der Untersuchung fasst das Erziehungsamt wie folgt zusammen: „There is general agreement among educators and public men, both in this country and abroad, that there should be no interference with existing high school and college provision for the teaching of German; that a knowledge of the German language is more important now than it was before the war. The upper elementary grades, especially where organized in the junior high school, may quite properly offer foreign languages, including German, but educators generally look upon the teaching of foreign languages in the lower elementary grades as of very questionable value."

Die Opposition *gegen das Gary-System* im Schulunterricht New Yorks, welche der neugewählte Bürgermeister Hylan zu einer seiner Wahlfragen gemacht hatte, wurde am Freitag dadurch in die Tat umgesetzt, dass die Tammany-Mehrheit des Stadtrats beschloss, die mit $10,000 im Jahre bezahlte Stellung von William Wirt, Ratgeber der Schulbehörde, abzuschaffen. Herr Wirt war nach New York berufen worden, um das Gary-System in den Schulen einzuführen.

Unter den Auspizien der deutschen Abteilung an der Staatsuniversität von Kalifornien ist von Prof. H. K. Schilling eine *Bibliographie der besten Bücher für das Studium des Deutschen an High Schools und Junior Colleges* herausgegeben worden, die besonderer Beachtung wert ist. In ihr ist alles wertvolle Material mit grossem Fleisse zusammengetragen und systematisch in einzelne Gruppen geordnet. Um dem Lehrer auch einen Fingerzeig über den relativen Wert der einzelnen Bücher zu geben, sind sie in unentbehrliche, in sehr wünschenswerte und wünschenswerte eingeteilt und als solche bezeichnet. Auch die, die sich besonders im Un-

terricht in den Junior Colleges verwerten lassen, sind besonders angegeben. Eine Liste von Lehrmitteln im deutschen Sprachunterricht ist in Vorbereitung. Sie wird eine wünschenswerte Ergänzung zur vorliegenden Zusammenstellung abgeben. Das kleine Pamphlet ist durch die University of California Press, Berkeley, Cal., zu beziehen.

Das *„Bulletin" des Wisconsiner Verbandes fremdsprachlicher Lehrer* erwähnt der *Monatshefte* mit folgenden Worten: „The October Monatshefte is a Max Walter number and contains a wealth of short articles by prominent American teachers, dealing largely with questions of the direct method and personal reminiscences of Max Walter. It is the strongest issue the Monatshefte has put out in years. Such a galaxy of great lights: Bagster-Collins, Hohlfeld, Prokosch, Fick, Ballard, Whitney, von Klenze, Francke, Cooper, Evans, has seldom appeared under one cover."

Die *N. E. A.* wird sich im kommenden Jahre in Pittsburgh versammeln. Die Beamten sind bereits an der Arbeit, ein Programm für die nächste Tagung aufzustellen.

Infolge *der Entlassung der Professoren* J. McKeen Cattell und Henry W. L. Dana aus der Fakultät der Columbia Universität hat nun Professor Chas. T. Beard am 9. Oktober sein Entlassungsgesuch eingereicht als Protest gegen die Verletzung der akademischen Freiheit. Auch Professor John Dewey hat die Handlung der Verwaltungsbehörde scharf getadelt.

Das sehr beliebte *Singspiel „Das Dreimäderlhaus"* hat sich auch in New York (Irving Place Theater) als Riesenerfolg erwiesen und ist dort im letzten Monat bereits zum fünfzigsten Mal aufgeführt worden. Zum Andenken an die fünfzigste Aufführung hat die Zeitschrift „Deutsch - Amerika" eine vortreffliche Sondernummer herausgegeben, die einige recht hübsche Szenen der Operette in Bildern wiedergibt, sowie den Text und die Musik zu einigen der Haupttreffer. Der Held des Singspiels ist der berühmte Komponist Schubert, weshalb diese Ausgabe von „Deutsch-Amerika" als Schubert-Nummer bezeichnet wird.

Die *35. Jahresversammlung der Neu-Philologen - Vereinigung (Modern Language Association of America)* findet in der Weihnachtswoche vom 27. bis 29. Dezember unter den Auspizien der Yale-Universität in New Haven statt. Unter denen, die Themata aus dem Gebiet der deutschen Sprache und Literatur behandeln, befinden sich die Herren Professoren von Klenze, Luise Haessler, M. B. Evans, K. D. Jessen, F. Heuser, A. B. Faust und H. Collitz. Professor Kuno Francke ist Vorsitzer der Vereinigung und wird am Abend des 27. Dezember einen Vortrag halten über „The Idea of Progress from Leibniz to Goethe."

Die *„Central Division"* versammelt sich dieses Jahr in Madison an denselben Tagen wie der östliche Zweig. Das Programm haben wir noch nicht erhalten. Weitere Auskunft ist durch Herrn Prof. H. B. Lathrop von der Universität Wisconsin zu erhalten.

Professor Appelmann von der Universität Vermont hat nun doch seine Stellung niedergelegt und gedenkt nach Deutschland zurückzukehren, da ihm, wie die „Burlington Free Press and Times" berichtet, die Erlaubnis erteilt und freies Geleit zugesichert worden ist. Die letzten anderthalb Jahre ist er seiner deutschen Beziehungen wegen vielfach angegriffen worden; sein Verhalten erwies sich aber stets als einwandfrei. Da sich aber jetzt ein militärischer Übungsplatz auf dem Universitätsgebiet befindet, hätte er als Reichsdeutscher einen Erlaubnisschein nötig gehabt, um zu seinen Hörsälen zu gelangen.— Seit fünf Jahren ist Prof. Appelmann in diesem Lande; 1912 kam er als Austauschlehrer nach Boston, hielt nebenbei Vorträge an der Harvard-Universität, im Januar 1913 wurde er an die Universität Vermont als Professor der deutschen Sprache und Literatur berufen, welche Stellung er seither mit grossem Erfolg innehatte. Es werden ihn viele mit Bedauern scheiden sehen.

Herrn Walter Silz, Sohn des Herrn Max A. Silz von Cleveland und letztjähriger Abiturient von Harvard-Universität, wurde die Ehre zu teil, bei den Schlussfeierlichkeiten am 21. Juni 1917 eine Ansprache zu halten. Er wählte als Thema: *„An International Education"*. Er sagte, dass mit dem Frieden die Erziehung gegen den Krieg allegemein einsetzen würde, die eine neue Welt des Lichts und der in-

ternationalen Verständigung erstehen lassen wird. Herr Silz hat sich keineswegs durch die kriegerische Zeitstimmung, die in Boston herrschte, irre machen lassen; hinter dem jetzigen Krieg und Hass sah er dauernden Frieden auf der Grundlage der allgemeinen Verständigung.

Das „Department of Labor" in Washington hat eine interessante Zusammenstellung über den gegenwärtigen *Stand der Kinderarbeit in den kriegführenden Ländern* erscheinen lassen. Überall ist ein bedauerlicher Rückschritt zu verzeichnen. Die Schrift kann zum Preise von 10c bezogen werden. (Industrial Series No. 4, 1917.)

In diesen Tagen muss es einen wundernehmen, in einer amerikanischen Zeitschrift irgend ein anerkennendes Wort über Friederich Nietzsche zu lesen. Was hat man ihm nicht alles aufs Kerbholz gebracht! Aber „The American Schoolmaster", in einem *Artikel über das deutsche Schulwesen*, in dem Lob und Tadel sich wohl die Wage halten, schreibt: „The most practical and effective system of education yet evolved by man is that which prepared Germany for her part in the present war.... For the contribution of the particular idea that brought about this mighty result, Germany and the world have specially to thank Friedrich Nietzsche and his interpretation of the struggle for existence."

In Berlin machen die Psychologen Dr. Moede und Dr. Piorkowski an 30 begabten Schülern des Kölnischen Gymnasiums (für begabte Volksschüler) besondere Studien über *die Auslese der Tüchtigen.*

Die *technische Hochschule* in Darmstadt nimmt jetzt auch Frauen auf.

Die Lehrerschaft in Oesterreich hat, wie die Schweizerische Lehrerzeitung mitteilt, furchtbar unter dem Kriege zu leiden. Die gewährten Teuerungszulagen sind lange nicht genügend. Trotz der Ungunst der Zeit vergisst aber die österreichische Lehrerschaft die idealen Interessen nicht. Lebhaft beschäftigt sie sich mit der Lehrerbildung. Sie verlangt die Erschliessung der Hochschule für das Berufsstudium der Lehrer. Die erfolgreiche Absolvierung der Lehrerbildungsanstalten, die mindestens ein fünfjähriges Seminarstudium verlangen sollen, solle zur festen Anstellung an Volksschulen und zum vollen Hochschulstudium berechtigen. Das Seminar solle eine Fremdsprache in den Unterrichtsplan aufnehmen. Der baldige Friede sei sehr erwünscht, damit die durch das Militär in Anspruch genommenen Schulhäuser wieder für Schulzwecke verwendbar würden und damit die Disziplin und die Schulung der Jugend in geordnete Bahnen geleitet werde.

In Wien sind drei Jahre hindurch von 525 Schulhäusern 297 *vom Militär belegt* gewesen; bis Ende August wurden 55 der Schule wieder zurückgegeben.

Frankreich erhält mit dem letzten Ministerwechsel *den dritten Unterrichtsminister* dieses Jahres. Nach R. Viviani kam M. Steeg, nach diesem jetzt M. Daniel Vincent.

John Andressohn.

III. Vermischtes.

An die Nacht.

Siehst du das Häuslein dort am Dorfesrand,
Von Einsamkeit und Epheu dicht umsponnen?
Es schläft und träumt; das schlummermüde Land
Durchzieht's wie Atmen satter Sommerwonnen.
Ein Bächlein nur rauscht friedlich still zu Tal,
Wo weisse Nebelfrauen lautlos ziehen;
Was uns bedrückt: des Tages müde Qual,
Einlullt die Nacht in sanften Sternenglühen.

Nicht prangend stolz im Purpurgoldgespann
Stürmst du daher, von Sonnenfestgelagen.
Auf leisen Sohlen, streifend durch den Tann,

Ein Heiland derer, die da schmerzgeschlagen.
Aus Segenshänden, gütig, frauenlind,
Streust du ins Land des Schlafs Vergessensmohne;
Wehst Kühlung sanft dem fieberheissen Kind,
Dem Landmann nach des Tagwerks heisser Frohne.

Und um dich her wacht süsser Stimmen Laut,
Wie's singt und klingt bei deiner Schritte Gleiten.
Es grüsst der Weltengeist die scheue Braut
Mit Melodien, die da seltsam streiten.
Aus Gründen schwillt's, bald klagend, trauerleis,
Verlor'ner Seelen leiderpresstes Weinen;
Dann wieder voll, wie Minnesängers Preis,
Zum Lob der Magd, der hehren, tugendreinen.

Urtöne sind's; sie schlafen tief im Grund,
Verscheucht vom Tag, dem lärmend überhellten.
Doch wenn der Sonne flammend Schildesrund
Eintaucht ins Meer, hellleuchtend andern Welten,
Dann schwebt es auf: ein stiller Geisterchor,
Irrlichternd hoch auf traumgewebten Schwingen;
Dann tönt's geheimnisvoll aus Busch und Moor,
Will rätseltief das Herz zur Andacht zwingen.

Ich fühle deinen Zauber, holde Nacht,
Die Sehnsucht, die da glüht, dein Sein zu fassen,
Erstirbt im Glück; vor deiner hehren Macht
Wird alle Not zu Schemen, marmorblassen.
Wie wund die Seele auch vom Erdensleid,
Du hüllst sie weich in deine Mantelfalten,
Und trägst sie still ans Herz der Ewigkeit,
Wo ew'ge Kräfte trostreich heilend walten.

Emil Doernenburg.

Christnacht.

O heil'ge Nacht, voll Glück und Licht,
Du wundersamste aller Nächte,
Du bist das herrlichste Gedicht,
Wie Menschensinn es nie erdächte;
Dein Zauber füllt den ärmsten Raum,
Es klingt aus jeder Liedesweise,
Und duftend atmet ihn der Baum,
Der Baum mit seinem grünen Reise.
Aus längst verlor'nen trautem Glück
Webt die Erinn'rung dir den Schleier,
Du führst den müden Greis zurück
Zu seiner Kindheit schönster Feier;
Du nimmst die Menschheit in den Arm,
Gleichwie die Mutter tut dem Kinde,
Dass Not und Elend, Sorg' und Harm,
Sei's auch für kurze Frist, entschwinde.

Wie heil'gen Friedens Unterpfand
Ertönt der Glocken festlich Grüssen,
Und durch das nächtlich stille Land
Ziehn Engel hin auf frommen Füssen;
Wo nur des Himmels Boten gehn,
Wird Licht und Liebe ausgegossen ...
Doch Kindesaug' nur kann sie sehn,
Dem noch die Wunderwelt erschlossen.

Wir hören ihrer Botschaft' Ton —
Doch lebt in uns der fromme Glaube?
Verscheucht nicht Zwietracht, Hass und Hohn
So oft des Friedens weisse Taube?
Die Menschheit ringt in Kampf und Streit,
Mit selbstgeschaffenen Beschwerden—
O hört das Wort voll Seligkeit,
Das Wort vom Frieden hier auf Erden!

O trinket aus der Liebe Born
In dieses Festes Feierstunden,
Vergesset Hass und Neid und Zorn
Und schlagt nicht, sondern heilet Wunden!
Zu euren Kindern lenkt den Blick,
Auf ihrem Antlitz steht's geschrieben;
Der Weihnachtsfeier reinstes Glück
Besteht im Geben und im Lieben.

Anton Ohorn.

Christbaum.

Hörst du auch die leisen Stimmen
Aus den bunten Kerzlein dringen?
Die vergessenen Gebete
Aus den Tannenzweiglein singen?

Hörst du auch das schüchternfrohe
Helle Kinderlachen klingen?
Schaust auch du den stillen Engel
Mit den reinen, weissen Schwingen?

Schaust auch du dich selber wieder
Fern und fremd nur wie im Traume?
Grüsst auch dich mit Märchenaugen
Deine Kindheit aus dem Baume?

Ada Christen.

Weihnachten im Gebirge.

Rings ist es still! Es schweigt des Nordwinds Sausen,
Die Tannen rauschen nicht wie sonst im Traum,
Der Bergbach selbst vergass sein wildes Brausen,
Und starre Ruhe herrscht im weiten Raum.

Schnee deckt das Dorf, Schnee deckt die Bergesriesen,
Die Sterne leuchten dort so fern, so weit
In gold'nem Glanz, als wollten leis' sie grüssen
Den stillen Ort in seiner Einsamkeit.

Da hüllen langsam sich die hohen Firne
Geheimnisvoll in hehren Silberschein,
Es küsst der Mond die weisse Bergesstirne
Und steigt herauf am Himmel stolz und rein.

Und horch! Des Dorfes Glocken klingen leise
Und majestätisch durch die stille Nacht;
Das ist die hehre, alte, traute Weise,
Ein Gruss zu dem, der über alles wacht.

Und feierlich und seltsam geht ein Flüstern
Durch die Natur, geweckt vom Glockenton:
Es ist das „Ehr' sei Gott", das aus dem düstern
Gebirgstal steiget zu des Ew'gen Thron!

Ernst Zahn.

Weihnachtsglaube.

Die Glocken läuten die Christnacht ein,
Da sollen wir wieder Kinder sein
Im Denken und im Handeln.
Da wollen wir zum Kinderglück,
Zum fernen Jugendland zurück
Die Sonnenpfade wandeln.

Du meinst, das kann ich nimmermehr,
Das Leben drückt so hart und schwer
Mit seinen Mühen und Sorgen.
Der Stern von Bethlehem ist tot.
Wo Liebe strahlte, friert die Not.
Es winkt kein frohes Morgen.

Da ward in deinem Stübchen sacht
Ein grüner Weihnachtsbaum entfacht.
Es leuchten weisse Kerzen.
Da schliessen deine Kinderlein
Voll sel'ger Lust den Ringelreih'n,
Es jubeln ihre Herzen.

Ein Lichtlein sucht den Weg zu dir,
Ein Kerzenstrahl tut auf die Tür
Zu deiner Seele leise.
Da ist's, als schwebe zart und leis
Die Liebe durch das Tannenreis
Und singe jene Weise.

Die Weise, die der Engel sang;
Die einst auf jener Flur erklang
Von Lieb' und Wohlgefallen.
Was sinnst du noch? Stimm ein, stimm ein!
Du musst heut wie die Kinder sein.
Noch strahlt der Stern uns allen.

Ja, Kinderhändchen weisen fein
Den Weg und deuten zart und rein
Des Festes froh Bedeuten,
Dass in der dunklen Winternacht
Auch dir ein Stern voll Liebe lacht. —
Die Weihnachtsglocken läuten!

Emil Wechsler.

Der kleine Tannenbaum.*

Ein Weihnachtsmärchen. — Den Kindern vorzulesen.

Es war im Sommer gewesen, da hatte eine kleine Tanne mitten unter einem Wald von mächtigen Eichen und schlanken Buchen gestanden. Und hatte das Köpfchen geduckt und gedacht: „Was bist du doch klein und hässlich!"

* Aus dem Dezemberhefte der „Deutschen Hausfrau", Milwaukee.

Was es dachte, sagten die Eichen ganz laut, und wenn sie mit dem Winde Haschen spielten und dem Tännchen ein ganz klein bisschen ängstlich zumute ward, lachten sie höhnisch: „Wie kommt es nur, dass du elender Wicht unter uns geraten bist!" sagten sie, „aber bilde dir nur nichts ein, du gehörst doch nicht zur Verwandtschaft!"

Die Buchen sprachen nichts. Sie waren zu vornehm dazu. Aber wenn der Tannenbaum zu ihnen aufsah, dann wandten sie sich säuselnd ab. „Wir grüssen ihn nicht!" sagten sie zu den Eichen. „Man weiss ja doch nicht einmal, wer seine Eltern waren!"

So kam es, dass der kleine Tannenbaum ganz allein dastand und keinen einzigen Freund hatte. Die Vögel wollten nichts von ihm wissen.

„Deine Blätter stechen!" meinten sie.

Aber daraus machte er sich nichts. Er wurde stolz, der Kleine. „Ich hab's eben inwendig!" sagte er, „man sieht nur dabei, was Schönheit ausmacht! Die Welt ist sehr oberflächlich!"

Bald darauf wurde es ihm aber doch zu toll. Es wurde ein grosses Herbstfest im Walde gefeiert, und die Bäume taten ihre schönsten Kleider an: grün mit gelben Punkten, braun und rot. Wenn die Sonne schien, sah's prächtig aus. Nur unsere Tanne hatte ihren grünen Kittel an, denn sie war nicht eingeladen. „Es ist eine hochmütige Gesellschaft!" sagte sie.

Doch da geschah's: Ein heftiger Windstoss brauste daher und riss den Eichen und Buchen die Kleider vom Leibe. So viel sie auch jammerten und stöhnten, er riss die bunten Fetzen ab und warf sie zur Erde. Ganz kahl und nackt standen sie nun da.

Da lachte der Tannenbaum, wie er noch nie im Leben gelacht hatte. „Ich hab' es immer gesagt!" rief er mit laut vernehmbarer Stimme, „Schönheit vergeht, aber Tugend besteht!"

„Äh — äh", machten die Eichen, „seht den naseweisen Wicht —", aber die Buchen gähnten und taten, als hörten sie nichts.

In der Nacht aber fiel es weiss und weich vom Himmel: es waren tausend und abertausend Schneeflocken. Die hüllten alles ein, wie ein warmes Tuch. Die Eichen und Buchen lagen in ihrem Schneebett und wachten überhaupt nicht mehr auf. Der Tannenbaum aber strahlte: „O wie schön! Ich habe ein weisses Kleid mit Perlenstickerei und grünen Spitzen! Ja, Kleider machen Leute." — Schade, dass die anderen ihn nicht sahen, aber die schliefen fest ...

„Nun, es ist schliesslich kein Unglück!" tröstete er sich, „wenn ich nur einen Spiegel hätte!"

Da kam ein alter Mann des Weges. Er hatte einen langen Bart und einen Sack auf dem Rücken. Aus dem schauten merkwürdige Sachen heraus: ein Pferdekopf und zwei Hampelbeine, daneben ein Peitschenstiel. Vor unserem Baum blieb er stehen. „Das trifft sich ja pächtig!' sagte der Alte, „der fehlt mir gerade noch."

„Ich bitte Sie, was wollen Sie?" wollte der Tannenbaum fragen, aber vor Schrecken blieb er ganz still. Der Mann zog eine Axt hervor und hieb ihn um.

„Ich sterbe!" seufzte er und fiel zur Erde; aber er starb nicht.

Er lag auf einem kleinen Wagen. Vor ihm stand ein liebliches Wesen, das hatte zwei wunderfeine Flügel und blosse Füsschen.

„Ei, Knecht Rupprecht", rief es, „das ist ja das hübscheste Bäumchen, was ich gesehen habe! Und gut gewachsen!"

Das war der schönste Augenblick in seinem Leben. Eben wollte er versichern, dass er das schon immer gewusst hatte — da machte er eine unge-

schickte Bewegung und — bautz — lag er auf der Erde. Christkindchen hob ihn auf.

„Nein, wie bist du reizend!" sagte der Tannenbaum. „Ich werde dir einen Kuss geben."

„Huh!" rief es, „eben hat er mich gestochen!" und lachte.

Knecht Rupprecht zog den Wagen — es ging über ein breites, weisses Feld. Ganz hinten sah man die erleuchteten Fenster eines Dorfes.

„Wo bringen wir ihn hin?" fragte das Christkindchen. „Im Schloss haben sie noch keinen. Und der Graf will immer einen besonders hübschen haben. Er hat drei niedliche Kinder."

„In ein Schloss passe ich sehr gut", sagte der Tannenbaum.

„Nein, dazu ist er zu klein!" sagte Knecht Rupprecht.

„Dann zu dem Herrn Pastor ins Dorf", schlug Christkindchen vor, „er hat neun kleine Rangen!"

„Dem habe ich gestern ein Bäumchen gebracht", sagte Knecht Rupprecht.

„Und so viele Kinder machen mich nervös", sagte der Tannenbaum.

„Ich weiss", lachte das Christkindchen, „ich bringe ihn zum Dorfschmidt. Gestern noch weinte die arme, gute Frau. Sie schluchzte, sie hätte kein Geld, einen Weihnachtsbaum zu kaufen. Ei, das wird eine feine Überraschung!"

„Das will ich meinen", sagte der Tannenbaum.

Er wurde in eine dunkle Stube gestellt.

„Es ist nicht nett, mich so lange warten zu lassen", knurrte er.

Der Sack, den Knecht Rupprecht zu ihm gelegt hatte, öffnete sich vor Langeweile: ein Pferdchen, ein Hampelmann und eine Peitsche kamen zum Vorschein.

„Guten Tag!" sagte die Tanne, „ich freue mich sehr, Sie ganz zu sehen."

Da kam Frau Schmidt mit einer Lampe herein.

„Nein, nein!" rief sie und schlug die Hände zusammen. „Mann, sieh nur, was das Christkindchen für unsere Kleinen gebracht hat!" Und die hellen Tränen liefen ihr über die Backen.

„Die Hauptsache bin ich!" sagte der Tannenbaum, als er in der guten Stube auf dem Tische stand. Er hatte recht. Wunderschön sah er aus: Goldene Nüsse und rote Äpfelchen schaukelten an seinen grünen Zweigen, viel bunte Lichter steckten an seinen Ästen, auch Zuckerplätzchen und Silberketten wurden daran gehängt: an seiner Spitze aber schwebte ein wunderliebliches Engelchen. „Das ist das Christkind", sagte er, „dem ich den Kuss gegeben habe. Ich sehe es an der Ähnlichkeit."

Da wurden die Lichter angesteckt; ihm ward feierlich zumute. Als die Tür aufging, stand er da in all seiner Pracht, herrlich anzuschauen und ganz mucksmäuschenstill. Die Kinder aber jubelten und sangen: „Stille Nacht". Und dann stimmten sie an: „O Tannebaum! O Tannebaum!" Und der kleine Hans, der bis dahin mit offenem Munde gestanden, fing auch an: „O Dannebaum!"

Die Lichter weinten; es ging immer: tropf — tropf — —

Der Vater aber nahm die Bibel; er schlug die Weihnachtsgeschichte auf und las vor, dass das Christkindchen in dieser Nacht geboren sei.

„Ja", sagte der Tannenbaum, „es hat zwei wunderfeine Flügel. Ich habe es gesehen!"

Aber die anderen hörten es nicht — — —

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Theodor Storm, Immensee. Edited by *Dr. Wilhelm Bernhardt.* Boston, D. C. Heath & Co., 1890, 1902, and 1917. IX + 136 pp. Cloth, 35 cents.

Wilhelmine v. Hillern, Höher als die Kirche. Edited by *S. Willard Clary.* Boston, D. C. Heath & Co., 1891, 1907, and 1917. IV + 129 pp. 35 cents.

Friedrich Gerstäcker, Germelshausen. Edited by *Orlando F. Lewis.* Boston, D. C. Heath & Co., 1902, and 1917. VII + 113 pp. 35 cents.

Wenn es auch reiner Zufall ist, dass dem Unterzeichneten gerade die vorliegenden drei Bändchen zur Besprechung übergeben wurden, so hat es eben dieser Zufall gefügt, dass sich dabei einige Beobachtungen machen lassen, die auf eine gewisse Zusammengehörigkeit der drei Ausgaben hinweisen und daher einen Vergleich nicht uninteressant machen. Fürs erste dürfte darauf hingewiesen werden, dass die drei vorliegenden Texte den weitaus beliebtesten Lesestoff für die dabei in Betracht kommende Unterrichtsstufe bilden; und zwar mit Recht, denn jede dieser drei Erzählungen eignet sich vorzüglich zu diesem Zweck, obschon sie unter sich so verschieden sind wie nur möglich. Sie stehen also, was ihre Brauchbarkeit als solche anbetrifft, auf der gleichen Stufe; aber auch als „Ausgaben" haben sie manchen Zug gemein. So z. B. den Vorzug, oder auch vielleicht den Nachteil, dass jede einzelne dieser Ausgaben nicht von *einem* Herausgeber, sondern von mindestens drei Gelehrten und Pädagogen bearbeitet wurde. Der eine liefert die Erklärungen und Anmerkungen, der andere die englischen Übungen, ein dritter endlich die Übungen nach der direkten Methode (das Beste an der ganzen Arbeit, in allen drei Fällen), und in der Ausgabe von *Germelshausen* haben wir sogar noch einen vierten, aus dessen Feder die Einleitung stammt. Gewöhnlich, wie es gang und gäbe ist, genügt *ein* Herausgeber, der so eine Arbeit zustande bringt; im vorliegenden Fall also möchte man sich fragen, ob nicht doch vielleicht im Interesse der Einheitlichkeit und des inneren Zusammenhangs, der doch zwischen Anmerkungen, Übungen u. s. w. bestehen sollte, eine Bearbeitung aus *einem* Guss und aus *einer* Feder vorteilhafter wäre als so ein editorielles Mosaik. Meinem Gefühl nach sieht es entschieden kläglich aus, wenn sich drei und sogar vier Leute bemühen, eine Ausgabe zustande zu bringen, die doch gewiss leicht von *einem* Pädagogen (insofern es sich eben um einen wirklichen Pädagogen handelt) bewältigt werden könnte.

Fernerhin haben die drei Ausgaben auch das gemein, dass die „Exercises after the Direct Method", wie es auf dem Titelblatt heisst, in jedem einzelnen Fall von dem als Pädagogen nicht unbekannten Dr. C. H. Holzwarth stammen, dem offenbar von der Firma D. C. Heath & Co. die Spezialaufgabe zugewiesen ist, gar zu rückständige Ausgaben etwas aufzufrischen. Überhaupt muss man sich wundern, dass diese doch rühmlichst bekannte Firma sich nicht dazu entschliessen kann, mit der Zeit Schritt zu halten und einige Ausgaben auf den Markt zu bringen, die einer *wirklichen* direkten Methode entsprechen. Schliesslich verdanken wir ja doch die Rückständigkeit, die vielerorts noch herrscht, dem hartnäckigen Widerstand der verschiedenen Verleger, die so schwer zu bewegen sind, einen energischen Schritt vorwärts zu tun, aus Furcht, die allzu radikal gehaltenen Ausgaben liessen sich nicht verkaufen, und so entstehen dann solche Stück- und Flickwerke, wie sie uns in den genannten drei Bändchen vorliegen.

Die von Holzwarth ausgearbeiteten „grammatischen Übungen" sind nicht schlecht, wenn auch etwas schablonenhaft.

Als letzte Bemerkung, die sich auf alle drei Ausgaben zugleich bezieht, muss darauf hingewiesen werden, dass die Anmerkungen (Notes) ganz in der alten hergebrachten Art gehalten und eigentlich nur auf die Übersetzung des

Textes ins Englische zugespitzt sind. Im übrigen enthalten sie viel Kleinigkeitskrämerei, sind fast ganz in englischer Sprache gehalten und entbehren aller Frische. Eine gewisse traditionelle Pedanterie ist nicht zu verkennen, ein Hervorheben und Breittreten von Unwichtigem, das wohl die Gelehrsamkeit des betreffenden Herausgebers, wie üblich, zeigen soll, aber dem Schüler nicht das geringste nützt, ihn im Gegenteil verwirrt und nur dazu dient, ihm den ganzen Text und die ganze Arbeit zu verleiden.

Man möchte sich wirklich manchmal fragen, was eigentlich der Zweck von solchen Schulausgaben ist. Sollen diese dazu beitragen, dem Schüler das Verstehen des Textes zu erleichtern, sollen sie ihn anregen, interessieren und ermuntern, oder sollen sie ihm die Freude an der Arbeit rauben, indem sie das leicht Verständliche erschweren und der Erzählung durch nörgelndes Zerpflücken von Geringfügigem und durch trockene, schale Übersetzungsübungen allen Reiz nehmen?

Ähnlich verhält es sich auch mit den Einleitungen; diese sind in der üblichen trockenen Tonart gehalten und entbehren aller Frische. Auf Einzelheiten einzugehen möchte jedoch zu weit führen, und so mögen zum Schluss wenigstens einige kurze, sich auf jeden Text im einzelnen beziehende Bemerkungen folgen.

Immensee (Bernhardt-Jackson-Holzwarth). Auf dem Titelblatt steht von Theodore Storm. Druck gut. Neue Orthographie. Hübsche Illustrationen. Das Vokabular steht zwischen den Anmerkungen und Übungen; enthält viel Überflüssiges wie: der, die, das, du, es, ja, nein, Mutter, Papier, gehen, sprechen u. s. w. Keine deutschen Synonyme. Fragen in Abschnitten für jedes Kapitel; manchmal mit Übersetzungen einzelner Wörter. Zuweilen ergibt sich die Antwort direkt aus der darauf folgenden Frage (unpädagogisch und nutzlos), z. B. War der Knabe damit einverstanden? (Did the boy agree to that?) Warum nicht? Grammatische Übungen, Wortbildung und Themen. Häufige Verweise auf Seiten und Zeilen; ein nicht gerade empfehlenswertes Verfahren. Im ganzen gut und zweckentsprechend, aber etwas trocken und unzulänglich, besonders die Wortbildungsübungen.—English Exercises; ganz dazu geeignet, dem Schüler die Freude am Text zu verleiden. Literatur mit tt anstatt mit t (S. 136, Anm. 10).

Höher als die Kirche (Clary-Holzwarth-Wesselhoeft). Druck gut. Neue Orthographie. Zwei Abbildungen. Einleitung zum grösssten Teil nach „Dahn" aus dem Deutschen übersetzt. Der Text enthält auch den der eigentlichen Geschichte vorausgehenden und auf das letzte Kapitel folgenden Teil, der eigentlich nicht zur Geschichte selbst gehört und aus pädagogischen Gründen lieber ganz weggelassen werden sollte, da er inbezug auf die sprachliche sowie auch auf die inhaltliche Schwierigkeit auf einer ganz anderen Stufe steht als die Erzählung selbst. Die Fragen und Übungen sind in Abschnitte nach Kapiteln eingeteilt, enthalten aber trotzdem viele von den misslichen Hinweisen auf Seiten und Zeilen. Die englischen Übersetzungsübungen sind eine trockene, in steifen Sätzen gehaltene Wiedergabe des Inhalts. Die „Fragen" sind brauchbar, wenn auch etwas monoton. Die grammatischen Übungen, ebenfalls zahlreiche Verweise auf Seiten und Zeilen, sowie auch viele englische Äquivalente enthaltend, sind im ganzen zweckentsprechend, könnten aber etwas frischer und interessanter sein. Die Anmerkungen sind auch hier zum grössten Teil aufs Übersetzen zugespitzt. Vieles darin gehört überhaupt ganz einfach ins Vokabular. Die inhaltlichen Erklärungen sind sachlich trocken. Das Vokabular enthält keine deutschen Synonyme, wie sie der moderne Unterricht verlangt, dagegen sehr viel Überflüssiges: ja, nein, Vater, Mutter u. s. w.

Germelshausen (Osthaus – Lewis – Shute–Holzwarth). Druck gut. Keine Illustrationen. Neue Orthographie. Einleitung englisch, aber nicht uninteressant. Die Anmerkungen enthalten viel Unnötiges und Unzweckmässiges, zahlreiche und oft ganz überflüssige Übersetzunngen einzelner Stellen. Das Vokabular enthält keine deutschen Synonyme; steht zwischen den Anmerkungen und den Übungen, bringt viel Überflüssiges. „Exercises in Composition" mit den unvermeidlichen Verweisen auf Seiten und Zeilen. Langweilige, geisttötende Sätze. Fragen gut und zweckentsprechend. Grammatische Übungen desgleichen.

A. Kenngott.

II. Eingesandte Bücher.

Ein Anfangsbuch by *Laura B. Crandon, M. A.*, Instructor in German, Horace Mann School, Teachers College, Columbia University. Illustrated by *Alida Clément.* 1917, Yonkers-on-Hudson, New York, World Book Company.

Das erste Jahr Deutsch nach der direkten Methode. By *L. M. Schmidt* and *E. Glokke*, the School of Education, University of Chicago. D. C. Heath & Co., New York. $1.20.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

PF
3003
M6
v.18

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY